

**PARA SER... EN TANTO SOMOS
UN CAMBALACHE DE SENTIDOS.
PEDAGOGÍA INTERCULTURAL,
UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA EQUIDAD**

Alba Lucía Rojas Pimienta
Alexandra Henao Castrillón



Umar Cruz, de la serie *En vía de extinción*,
óleo sobre papel reciclado, 2002

RESUMEN

PARA SER... EN TANTO SOMOS UN CAMBALACHE DE SENTIDOS.
PEDAGOGÍA INTERCULTURAL, UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA EQUIDAD

En el siguiente artículo damos a conocer los avances de una propuesta que apunta a la necesidad de una pedagogía intercultural construida a partir de las contribuciones que hace la investigación "Identificación de necesidades educativas de la población indígena entre 13 y 19 años del cabildo Chibcariwak de Medellín, a partir de sus percepciones sobre sus vivencias en el contexto urbano", cuyo objetivo fue avanzar en la comprensión de las relaciones joven indígena-educación-contextos urbanos.

RÉSUMÉ

POUR ÊTRE... TANT QUE NOUS SOMMES, UN " CAMBALACHE " DE SENS.
PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE, UNE CONTRIBUTION À L'ÉQUITÉ

Dans ce texte nous tentons de faire connaître les avances d'une proposition mettant l'accent sur la nécessité d'une pédagogie interculturelle construite à partir des contributions apportées par un travail de recherche intitulé "Identification des besoins éducatifs de la population indigène répartie sur une tranche d'âge entre 13 et 19 ans appartenant au Conseil Municipal Chibcariwak de Medellín, Colombie à partir de leurs perceptions sur leurs expériences vécues en contexte urbain", dont l'objectif a été d'avancer dans la compréhension des relations jeunes indigènes-éducation-contextes urbains.

ABSTRACT

TO BE AS LONG AS WE ARE AN EXCHANGE OF SENSES.
INTERCULTURAL PEDAGOGY, A CONTRIBUTION TO EQUITY

In the following article we give to know the advances of a proposal feeded by the participation of indigenous students of the Universidad de Antioquia and that points to the necessity of an intercultural pedagogy built from the contributions that the investigation "Identification of Educational Necessities of the Indigenous Population between 13 and 19 years of the Cabildo Chibcariwak of Medellin, from their Perceptions on their Experiences in the Urban Context makes", whose objective was to advance in the understanding of the relationships indigenous youth - education - urban contexts.

PALABRAS CLAVE

*Pedagogía intercultural, estudiantes indígenas
Intercultural pedagogy, indigenous students*

PARA SER... EN TANTO SOMOS UN CAMBALACHE DE SENTIDOS.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL, UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA EQUIDAD*

Alba Lucía Rojas Pimienta**

Alexandra Henao Castrillón***



PRESENTACIÓN

Hace por lo menos dos años que iniciamos un camino de intercambios, lecturas y relecturas, escrituras y reescrituras, con un grupo de jóvenes indígenas —en su mayoría, estudiantes de la Universidad de Antioquia— que se motivaron a participar en el proyecto *Identificación de necesidades educativas de la población indígena entre 13 y 19 años del cabildo Chibcariwak¹ de Medellín, a partir de sus percepciones sobre sus vivencias en el contexto urbano*. Meses después de haber culminado la fase de trabajo de campo, nos atrevemos a visibilizar a un o una *joven indígena* que ha llegado a la ciudad y ha

comenzado a interactuar en las dinámicas de lo urbano,² es decir, que se ha convertido en otro sujeto social y cultural dentro de la ciudad; de estas dinámicas, ha sido de nuestro interés el modo como es recibida esta población de jóvenes indígenas por las instituciones educativas de la ciudad, y las necesidades y expectativas que surgen en este encuentro intercultural.

La interacción con diecisiete jóvenes indígenas, hombres y mujeres entre los trece y los diecinueve años³ de diferentes comunidades (Wayüu, Kamentzá, Nasa —Páez—, Inga,

* Este artículo es producto del proyecto de investigación *Identificación de necesidades educativas de la población indígena entre 13 y 19 años del cabildo Chibcariwak de Medellín, a partir de sus percepciones sobre sus vivencias en el contexto urbano*. Este proyecto fue planteado desde el Semillero de Investigación de la Facultad de Educación, coordinado por la profesora Zayda Sierra, y aprobado para financiación de Menor Cuantía, por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi) de la Universidad de Antioquia. Ejecución: enero de 2001-agosto de 2002.

** Investigadora principal. Estudiante de Sociología.

E-mail: arojas@ayura.udea.edu.co

*** Coinvestigadora. Estudiante de Licenciatura en Artes Plásticas.

E-mail: alhen872@ayura.udea.edu.co

- 1 El cabildo Chibcariwak es la instancia institucional que representa a los y las indígenas que llegan a la ciudad de Medellín provenientes de distintas regiones del país.
- 2 Según Delgado (1998: 8): "lo urbano trasciende los límites de la ciudad en tanto que territorio [...] implica configuraciones sociales indeterminables e interminables, en constante transformación".
- 3 Rango de edad que se definió para establecer comparaciones con el de la población denominada "joven" en el mundo no indígena.

Embera Chamí, Embera Katío, Senú,⁴ Guambiana) nos permitió *avanzar en la comprensión de las identidades del ser joven que configuran hombres y mujeres indígenas fuera de su territorio de origen, en la interacción con culturas diversas en el espacio de la ciudad*, por medio de la exploración del entramado de signos, símbolos, identidades y territorialidades que ellas y ellos mismos y dos de sus líderes han construido sobre el ser joven. Este objetivo nos planteó el reto de acercarnos a un campo de estudio nuevo para nosotras, además de generarnos preguntas que tocan con nuestra propia identidad como jóvenes, como mujeres y como habitantes de esta ciudad. Nos propusimos, además, *iniciar una propuesta pedagógica intercultural* con miras a enriquecer los procesos formativos tanto de los y las jóvenes indígenas que salen de sus comunidades a estudiar en instituciones educativas de la ciudad, como de toda la comunidad educativa. Sobre este último objetivo tratará este artículo.

Consideramos pertinente precisar que si bien en esta exploración participaron jóvenes indígenas nacidos en sus comunidades de origen, al igual que jóvenes indígenas nacidos en la ciudad de Medellín, hemos retomado para este informe, principalmente, los testimonios de las experiencias de aquellos que nacieron y estudiaron en las instituciones educativas dentro de sus comunidades indígenas,

en vista de que ello nos permite plantear relaciones de similitud o de contraste entre las formas como ha sido entendida la educación en estudiantes procedentes de lugares diferentes a la ciudad de Medellín.

Desde el punto de vista metodológico, partimos de un enfoque cualitativo que entendemos como un proceso que implica construcción y diálogo, en el que asociamos intenciones, intereses, planes para realizar, y forjar conocimientos sobre la realidad social. Dicha construcción, como toda práctica social, depende del contexto histórico y debe ser pertinente a las circunstancias que, a la vez, le permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventarse y reinventar (Ghiso, 2002).

Durante un año, cada quince o veinte días, realizamos catorce encuentros, cada uno de cuatro horas, en los que utilizamos herramientas pedagógicas e investigativas, como el diario de campo, talleres investigativos, talleres lúdico-artísticos, conversatorios, entrevistas, historias de vida, salidas de campo y juego dramático.⁵ Estas herramientas nos permitieron acercarnos a maneras de percibir, representar e interpretar lo joven y nos posibilitaron espacios de interacción y reflexión frente a las relaciones indígena-joven-ciudad, además de la relación entre lo que se denomina *interculturalidad* en las instituciones educativas.⁶

4 Nos atenemos a la escritura de la palabra Senú cuando se hace referencia a las comunidades que habitan el noroeste y norte de Antioquia, escritura que difiere de la denominación Zenú con la cual se identifica a este grupo étnico en los textos escolares y académicos, y por las mismas comunidades de los departamentos de Córdoba y Sucre de donde es originario. Las razones expresadas para no utilizar la segunda denominación son la apropiación de este nombre por una conocida marca de carnes enlatadas del país, la pronunciación de la dada a este fonema por los locales y la no relación con la palabra Sinú que nombra el río alrededor del cual se estableció esta antigua cultura, cuyos orígenes se remontan siglos atrás antes de la llegada de los españoles (Conversación con líderes educativos de la Organización Indígena de Antioquia —OIA—, junio de 2002).

5 El juego dramático es un medio de expresión que facilita la comunicación entre participantes, además de una vía de acceso a la comprensión intersubjetiva del pensamiento infantil o juvenil por parte de las personas adultas y entre los mismos participantes (Sierra, 1998).

6 Para mayores detalles sobre el enfoque y la metodología utilizados en esta investigación, véase Rojas y Henao (2003).

HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA EL JOVEN INDÍGENA DESDE UNA MIRADA INTERCULTURAL

Atendiendo a las experiencias que como estudiantes indígenas expresaron las y los participantes de este proyecto, presentamos algunas reflexiones que han surgido de sus propias vivencias en la ciudad y que están relacionadas directamente con la forma como perciben las instituciones educativas donde han asistido.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE RECONOZCAN CONTEXTOS DE VIDA DIFERENTES

Los y las participantes indígenas señalan como una necesidad, que las instituciones educativas del país reconozcan la llegada a ellas de estudiantes de diversos contextos culturales, con intereses, necesidades y expectativas, en correlación con los lugares de su procedencia; indican que el hecho de proceder de lugares rurales muchas veces apartados de las grandes ciudades no significa que deban permanecer *aislados y marginados*. La institución educativa podría enriquecer sus prácticas reconociendo la inmensa diversidad cultural del país y construyendo vínculos que admitan y promuevan relaciones interculturales también con el conocimiento.

Las *relaciones de poder* instauradas en la escuela han sido uno de los factores más influyentes para el deterioro de las relaciones intergeneracionales (docente-estudiante) e interculturales (indígena, negro, mestizo), imposibilitando que se configuren espacios para la construcción de conocimiento desde la diversidad cultural (llámese de género, de etnia, de preferencia sexual o religiosa, de estrato socioeconómico, de lugar de procedencia o de generación).

Con relación a sus experiencias escolares, un joven indígena expresa:

Digamos, particularmente desde mi posición, iniciando como la primaria, ya que tenía mi lengua materna, no sabía hablar español, fue como difícil, como comunicarme tranquilamente [...] como todo depende de la comunicación, entonces, uno por no poder conversar bien con las personas tenía que ser como un poquito distante (Participante hombre embera chamí —Antioquia. Taller, mayo de 2001).

En entrevista realizada a Abadio Green, indígena tule, presidente actual de la Organización Indígena de Antioquia, cuya experiencia escolar se remonta a unas décadas anteriores a la generación de los y las participantes, podemos observar cómo las relaciones de poder autoritarias y rígidas se vienen dando desde hace varios años en nuestras instituciones educativas:

Yo aprendí la lengua castellana muy tarde. Podríamos decir que a los diecisiete... quince años, apenas comencé a balbucear el castellano. Entonces, usted se imagina cuando yo llegué a la universidad no hablaba bien el español, y yo creo que por eso es que yo escribía mucho, creo yo. Porque hay muchas cosas que uno quisiera decir, no lo podía expresar porque no era la lengua de uno. Entonces lo que yo hacía era escribir, escribir. Entonces la gente se burlaba de mí: "¡Cómo es posible que un tipo que esté ya en la universidad y el tipo no hable bien el español, no!" [...], las notas bajísimas, porque también se califica a nivel oral, entonces la profesora para burlarse de mí me ponía en el tablero para que yo pudiera hablar, y muchas veces no podía pronunciar ni una sola palabra; no es porque no supiera, simplemente por temor a equivocarse. Entonces, listo, icero!, o uno, me ponían en las notas. ¿Qué hacía yo? A estudiar lo que ustedes no imaginan, a memorizar, pues, lo que es nuestra escuela, a memorizar todas las clases para los exámenes finales, para poder competir [...] Entonces yo creo que en ese aspecto nosotros los indígenas hacemos doble esfuerzo. Usted imagina el esfuerzo que hace el indígena para poder ganar buena nota, primero porque no es su lengua. Segundo, porque usted tiene que competir también con otros alumnos que es su lengua, que están acos-

tumbrados y uno no. Entonces, ¿cómo compaginar eso? Yo creo que esa parte no la tienen en cuenta en la universidad; esa parte, la parte humana, la parte del conocimiento, o sea, no tienen en cuenta que ese personaje que llegó a tu clase, que es otra cultura, qué elementos positivos, qué elementos culturales tiene. [...] nunca me preguntaron si mi abuelo era chamán, por ejemplo, si mi papá qué conocimientos tiene. En el momento que uno entra en la escuela tradicional de aquí, uno empieza a morir, porque te empiezan a quitar paulatinamente un ojo, para poner otro ojo, te empiezan a quitar la lengua para poner otra lengua para que escuches los otros sabores de la otra cultura (Entrevista, abril de 2002).

De acuerdo con testimonios de las y los participantes, encontramos que dichas relaciones aún persisten, no sólo en escuelas y colegios de contextos urbanos y ciudades como Medellín, sino también en aquellos localizados al interior de muchas comunidades indígenas:

Habían unos hermanos [profesores religiosos], que sí eran complicados; había uno que era bastante fuerte; por ejemplo, cuando nos daba clase de religión, con él sí era más bien una privacidad [no se respetaba la decisión personal] de todas las personas o todos los estudiantes que estuvimos ahí, pues nadie podía moverse, porque la persona que se movía o medio se volteaba a conversar con alguien recibía un castigo. El castigo era, si bien primero, con el primer llamado que a uno le hacía, era un coscorrón, o si no, un apretón de brazos y luego lo ponía de pie durante la clase, entonces tenía que estar parado ahí detrás de los demás estudiantes, o sea detrás del salón. Ese era el castigo para las personas, pero simplemente porque uno se movía o porque, de pronto, uno medio se volteaba a conversar; o sea, uno era totalmente estático en ese lugar, uno no podía moverse (Participante hombre inga —Putumayo. Conversatorio, mayo 26 de 2001).

Al respecto, una participante wayüu de la Guajira nos comentó su experiencia como estudiante de un colegio en contexto urbano:

[...] cuando le daban a uno un papel y le decían: itome crayola y dibuje, raye, haga! Pero entonces después, cuando uno pasa a la primaria o la secundaria, ya es otra cosa. Ya, ¡escriba, tome, dicte, aquí le dictamos, aprenda! Y ya, y si le van a preguntar una cosa a uno, es solamente que todo se lo tiene que aprender de memoria (Conversatorio, marzo de 2001).

En un conversatorio posterior, la misma participante manifestó una de sus críticas a la escuela dominante y vertical:

Por ejemplo, si se muestra que la profesora es la que sabe y el alumno no sabe nada y se queda sobrado, entonces sería como las escuelas que estamos viviendo ahora, que el profesor es el que sabe y el que dice, y en cambio nosotros no, eso quedarnos asombrados y creer lo que dice la profesora (Conversatorio, agosto de 2001).

Uno en once, eso se le va a uno así; a uno no le dicen: “en la universidad es donde te vas a chocar”. Uno eso es lo más relajado, uno en once, ¡ay!, en octavo ya ni siquiera se acuerda de los signos, ni siquiera de las tablas de multiplicar, porque uno en primaria se lo hacían aprender de memoria, si no, te daban un reglazo (Entrevista, abril de 2002).

PERTINENCIA METODOLÓGICA Y DE CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

No es sólo un asunto de reconocimiento o de respeto; la escuela debe asumir posiciones concretas sobre sus mismas prácticas, los métodos, las apuestas que hace, los relatos e información que admite, en últimas, la manera como construye conocimiento; debe incluir, como un ejercicio cotidiano, una reflexión crítica sobre las relaciones entre los contenidos teóricos que imparte y las prácticas cotidianas de los y las estudiantes, además de preguntarse: ¿de dónde viene el conocimiento-información que transmitimos-construimos? ¿Por qué éste y no otro? ¿Es inclusivo de otras realidades? ¿Puede ser aplicado en otros contextos?

¿Cómo podría enriquecerse desde otros saberes? ¿Qué contenidos y de qué forma trabajarlos en instituciones educativas con población multicultural? En este sentido, Giroux dice:

Si toda práctica pedagógica está implicada en la producción de relatos, entonces resulta indispensable plantear estas preguntas: ¿esos relatos, de quién son y en qué circunstancias se producen? ¿Qué relaciones sociales legitiman? ¿Qué historias excluyen o incluyen? ¿En qué medida son cómplices de legados de patriarcado, colonialismo, racismo y otras formas de opresión? Entre otras cosas, esto significa que las cuestiones concernientes a la enseñanza, el aprendizaje, el deseo y el poder se deberían considerar siempre en el marco de un conjunto de narrativas directrices relativas a qué clase de futuro quiere uno construir para las generaciones venideras (1996).

Los relatos que soportan las prácticas educativas en nuestras escuelas tendrían que pasar por muchas de las preguntas anteriores, apuntando no sólo a una revisión crítica y permanente de ellas, sino al enriquecimiento y potencialización de los saberes producidos por las relaciones entre las culturas.

[...] en todas las materias deben a uno como de presentarle más la realidad pa' lo que nosotros estamos viviendo, no solamente lo que dice el texto sino que lo que me dice la realidad, lo que me dice el mundo que yo estoy viviendo; por ejemplo, nosotros ahora aquí en la universidad, yo veo economía, contabilidad y todos los ejemplos que hay son de... de empresas de Estados Unidos, empresas, de yo no se qué y de todas partes y todas las cosas como las maneja Estados Unidos, como la manejan en otra parte, ¿pero cómo estamos manejando la de nosotros? ¿Cuál es el problema de la economía que hay en Colombia? Eso no lo manejamos, sino un problema que hay en otra parte; yo digo que eso no debe ser así, porque incluso, entonces, ¿para qué mundo nos están educando? ¿Para el de Estados Unidos? Nosotros no vivimos en Estados Unidos, no tenemos ni idea de cómo es Estados Unidos y

nos muestran un pocotón de cosas de Estados Unidos (Participante mujer wayüü —Gujira. Taller, agosto de 2001).

Al igual que los y las participantes, dos de sus líderes también interpretaron las anteriores situaciones como la absurda distancia entre los aspectos teóricos que se imparten en la escuela y la riqueza de saberes que giran alrededor de la vida cotidiana dentro de las culturas:

El conocimiento se construye, o sea, no es la cuestión de la memoria, sino que uno aprende en la vida real; por eso los conocimientos uno no puede inventar, sino de las cosas reales tiene que hacer la matemática, tiene que hacer la cuestión de la parte física, parte química, o ciencias naturales, o sea, partir de lo que está sucediendo en las cosas reales de la comunidad, porque la enseñanza es fuera de la realidad, mientras que cuando tú llegas a la comunidad es la realidad concreta. Pero en la realidad concreta, la universidad no te dio las herramientas para poder responder a esa realidad concreta, entonces ¿qué hay que hacer? (Abadio Green. Entrevista, abril de 2002).

Quiero que otros trabajos de investigación indígena se den en una interculturalidad, o sea, desde un conocimiento académico como también conocimientos ancestrales que en paralelo interactúen. Valorarnos como pueblos indígenas y los significados que todavía laten en nuestro cuerpo (Participante hombre inga —Putumayo. Conversatorio, abril de 2001).

¿Qué es lo que debería, entonces, ser rescatado del olvido, de la trivialidad, de la homogeneización? ¿Qué es lo que debería ser conservado y protegido? ¿Qué dimensiones de la vida de las comunidades indígenas deben ser preservadas? ¿Cuáles dimensiones deberían entrar en interrelación con otras culturas? Según lo anterior, ¿cuál podría ser el papel de la educación en este encuentro de sentidos?

De acuerdo con las necesidades educativas que surgen de esta exploración con jóvenes indígenas, proponemos avanzar la reflexión

y la búsqueda de posibles vías de resolución a las problemáticas que hoy dejan ver un panorama escolar homogeneizante, jerárquico y desconocedor de la diversidad cultural. Una pedagogía construida *desde, para y con la interculturalidad* sería una posible salida tanto para aquellas instituciones educativas a las que asisten estudiantes indígenas como para todas en general.

La *interculturalidad* la entendemos como

[...] un intercambio equitativo que debe propiciar relaciones dialógicas y que supone además un enriquecimiento y la posibilidad de transferencias mutuas entre las culturas (Moya, 1998: 133).

García, Pulido y Montes plantean que

[...] toda la argumentación tiene razón de ser si provoca e impulsa una "nueva" reflexión sobre lo que significa hablar de diferencias entre las culturas y lo que significa realmente admitir la diversidad intercultural (1999: 125).

Estos autores llaman la atención sobre el riesgo de entender la interculturalidad desde una mirada no crítica, superficial, y desconocer que las relaciones interculturales también están mediadas por situaciones de exclusión y marginación inter e intra culturales, como expresan algunos de los participantes:

Me gustaría que las instituciones educativas fueran espacios para las diferencias culturales, ideológicas y espacios más amplios para investigar (Participante mujer wayüu —Guajira. Conversatorio, abril de 2001).

Como joven indígena, me gustaría que la universidad aportara más a las culturas indígenas desde una metodología práctica, que no se nos investigue, no como objetos de investigación; sino que aporte más con propósitos formadores de líderes (Participante hombre embera chamí —Antioquia. Evaluación final del proceso, noviembre de 2002).

La propuesta pedagógica desde la interculturalidad va más allá de atender necesidades y expectativas de los estudiantes indígenas; lo

que pretendemos es avanzar hacia una pedagogía inclusiva de la diversidad cultural en general.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

APRENDIENDO A DESAPRENDER

En Colombia viene tomando fuerza el reconocimiento de la multiculturalidad a partir de las reivindicaciones del movimiento indígena y de comunidades afro que han estado dirigidas al rescate de su autonomía, territorio y cultura; sin embargo, estudios que busquen ir más allá de dicho reconocimiento étnico, que reflexionen sobre la necesidad de generar puentes culturales y que apunten a relaciones equitativas no asimilacionistas desde las instituciones educativas, aún son incipientes y muestran que, en el país, a la afirmación de lo intercultural como resultado de una diversidad cultural inimaginable todavía le falta mucho terreno por ganar.

Autores como García y Granados también hacen sus aportes sobre cómo hilar lo que llamamos *interculturalidad* a partir de una posible vía de explicación:

[...] la confluencia de culturas diferentes integradas en un mismo contexto, la génesis de situaciones conflictivas derivadas de la convivencia de éstas y la necesidad de responder a tales situaciones con medidas que exijan el reconocimiento de derechos e igualdad de oportunidades (1999: 89).

La cita anterior nos plantea la necesidad de reflexionar, asimismo, sobre qué entendemos por *cultura* e indicar el peligro de seguir concibiéndola desde una mirada esencialista y purista que no reconozca que una dinámica propia en la construcción de una cultura es precisamente el encuentro, el diálogo, la con-

vivencia con otras. En este sentido, las relaciones interculturales podrían ser representadas en formas que permanecen en continuo movimiento, donde unas son el resultado de otras, y viceversa. Otro aspecto que hay que señalar es que lo intercultural, desde la anterior perspectiva, no se referiría únicamente a diferencias de tipo étnico, religioso, sexual, o de estrato socioeconómico, cada uno señalado por su parte, sino a su encuentro en un espacio-tiempo, determinado por la ocupación de un territorio, relaciones de territorialidad e institucionalidades que entran a participar en la configuración de subjetividades y dentro de los cuales la escuela se ha convertido en uno de los escenarios más representativos.

Pensamos que lo diverso en las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas ha sido lo habitual a través de los tiempos; lo excepcional en ellas ha sido lo uniforme, la homogeneidad que ha pretendido instaurarse gracias a la influencia de corrientes de pensamiento que han logrado dirigir prácticas aún activas en nuestra sociedad, pero a las cuales, a pesar de todo, se logra resistir; basta mirar los contornos que rodean las instituciones educativas para comprobarlo: ¿quiénes son nuestros vecinos? ¿Cuál es su procedencia? ¿Vemos en las aulas grupos uniformes? Si bien hoy perviven esfuerzos por homogeneizar las culturas haciendo que prevalezcan unas sobre otras, la diversidad cultural se sigue sobreponiendo a estos intentos.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE REFLEXIONAR SOBRE UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL?

La escuela, hemos dicho, es uno de los escenarios de encuentro intercultural más im-

portante, por ser el lugar privilegiado para adquirir conocimientos y aprender a vivir en sociedad. A ella siempre han llegado estudiantes provenientes de distintas realidades culturales, pero es sólo hasta hoy que en Colombia se empieza a reflexionar sobre este hecho y sobre el modo como la escuela, desde todos sus ámbitos, les ha abordado (desde lo administrativo, lo curricular, lo afectivo y lo didáctico).

Parece haber consenso entre distintos investigadores en que una pedagogía intercultural apuntaría a un proceso a través del cual se lograría que los estudiantes desarrollaran competencias en varios sistemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en diversas culturas, sin abandonar o desconocer la propia y sin desconocer que existen multiplicidad de ellas en reconfiguración constante. En esta última apreciación insistimos en el carácter transfigurativo que posee lo cultural, al nutrirse y rehacerse en relación con los tiempos y con las territorialidades.

Nuestras reflexiones sobre una pedagogía intercultural parten de dos aspectos que esperamos no sean leídos jerárquicamente, o asignándole más importancia a uno de ellos; al contrario, pensamos que deben entrar a conformar un tejido que entrelace los procesos de enseñanza-aprendizaje. El primero tiene que ver con elementos que apuntan a la necesidad de generar un cambio *paradigmático* dentro del modo como se ha venido pensando la escuela⁷ desde los macrodiscursos o líneas discursivas hegemónicas que han influido directamente en el que-hacer escolar; en el segundo aspecto hacemos referencia a algunas estrategias de carácter *pragmático* que permitirían relacionar el cambio paradigmático propuesto ya con las realidades escolares.

7 Entendemos por *escuela* todas las instituciones educativas en general que ofrecen educación preescolar, primaria, secundaria o universitaria.

PRIMERA PARTE. NECESIDAD DE UN CAMBIO DE PARADIGMA: ¿CÓMO REPENSAR LA ESCUELA DESDE TODOS SUS ÁMBITOS?

No es un secreto que la institución escolar es una de las instancias sociales más importantes en la reproducción de la cultura, de ideologías y de sistemas de dominación, el lugar donde se materializan idearios culturales y políticos que, en su mayoría, han atendido intereses hegemónicos. En cuanto a una educación desde una mirada intercultural, podríamos decir que, en Colombia, está todo por hacer, o si existen propuestas desde esta mirada, no han sido socializadas suficientemente como para generar un impacto significativo dentro del sistema escolar.

Dentro de los principales propósitos que debe emprender la escuela está pensarse a través de un acto autorreflexivo que le permita revisar los supuestos y el modo como éstos han influido en las prácticas que se llevan a cabo dentro de ella; en este caso, repensarse conllevaría un acto paralelo de transformación.

Uno de los nodos centrales de esta primera reflexión tendría que ver no sólo con preguntarse: ¿cuáles son los principales supuestos pedagógicos base de las prácticas escolares? ¿Éstos, de dónde provienen? ¿Con qué nivel de criticidad son asumidos? ¿Cuál es el lugar del sujeto escolar dentro de la institución? ¿Cómo es leído o cómo se caracteriza el estudiante? ¿Cuál es el lugar del contexto dentro de esa construcción de escuela? ¿Cuál es la visión proyectiva que tiene la escuela con relación a los sujetos que forma?, sino también con generar estrategias que comiencen a abordar efectivamente posibles vías de resolución.

El lugar del reconocimiento de la diversidad cultural dentro de esta atmósfera ha pasado por diferentes estadios que van desde *lo satánico, lo prohibido, lo salvaje* —en esta medida, era un deber ilustrar y cristianizar al más diferente, el indígena, en medio de otro cúmulo de *incivilizados y diferentes* constituido por el resto de los asistentes a la escuela de la Colonia—, seguido por leyes que promulgaban la obligatoriedad de atender necesidades educativas especiales y particulares de grupos étnicos desde una educación propia, de acuerdo con su lengua y características culturales, hasta la emergencia actual de la necesidad de que la escuela se piense como un lugar constituido y constituyente de interculturalidad.

Recientes estudios sobre la diversidad cultural, realizados por investigadores y pedagogos colombianos,⁸ proponen llevar a la escuela varios de los avances en sus reflexiones e indican la urgencia de que la institución escolar *deconstruya* las estructuras sobre las que se ha constituido y reconozca la necesidad de ampliar su visión con relación a las culturas y la incidencia de éstas dentro de ella.

En el fondo, lo que se propone es que posibitemos un *giro paradigmático* —antes mediado por una visión acrítica y hegemónica— hacia soportes pedagógicos, discursivos y metodológicos mucho más interculturales, contextuales y propulsores de sociedades más equitativas. Sabemos que esto no es una tarea sencilla y que sin duda resulta más fácil decirlo que hacerlo, pero también sabemos de la necesidad de comenzar este giro en pos de las nuevas generaciones. El modelo anterior ya lo hemos ensayado muchos años y podemos evidenciar los resultados: ¿tenemos sociedades más equitativas, más justas?

8 Proyectos: *Situación del/la estudiante indígena, necesidades y perspectivas: un estudio en Antioquia y Chocó* (informe final en Sierra, Zayda y otros, 2004); *Representación e interpretación de la realidad escolar, familiar y del país que hacen niños y niñas de contextos culturales diversos a través del juego dramático y otras actividades lúdico artísticas* (Sierra, Zayda y otros, 2003); *Remedios para el imperio* (Mauricio Nieto, 2000) y *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales* (María Trillos, 2002), entre otros.

Algunas de las siguientes propuestas vienen apuntalando a generar el cambio del que hablamos. Varias de ellas hacen parte de reflexiones que viene realizando la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) (2001) en España y que aquí en Colombia se han comenzado a contextualizar de acuerdo con las necesidades y perspectivas del país.

- *El compromiso de participación y formación de la comunidad educativa.* “Ante una realidad multicultural, la alternativa debe ser un posicionamiento claramente intercultural” (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 2001). Es evidente que la escuela, por sí sola, no puede lograr cambios significativos, sin un compromiso real de la sociedad y sus dirigentes hacia un modelo social y educativo intercultural. Aquí proponemos, de acuerdo con los MRP en España, que hay que trabajar no sólo con las personas sujetas a exclusión, sino también con las excluyentes; fomentar y desarrollar planes específicos para la participación y una formación integral y *continua en educación intercultural*, tanto en áreas de gestión como en los procesos de enseñanza aprendizaje, no sólo del profesorado (que en este caso es de suma importancia si reconocemos que la diversidad es un aspecto presente en cada aula, en cada centro educativo, desde los primeros niveles de educación), sino también de toda la comunidad educativa: el personal no docente, los padres y madres, y los diferentes agentes sociales en general, comprometidos y dispuestos. Es necesario reconocer la implicación directa que tiene la familia y, en esta medida, recuperar el lugar que tiene como formadora de sujetos sociales y como lugar de enseñanza-aprendizaje tan válido como la escuela.

Hay que señalar que el asunto de la diversidad cultural y la exclusión en el ámbito pedagógico tienen nexos directos con la relación entre diversidad-minoría y pobreza. Esto quiere decir que si bien la diversi-

dad es constituyente de lo social, al interior de ella se dan dinámicas de automarginación y exclusión en distintos sentidos, o como lo refiere Sagrera (1992), siempre experimentamos marginación por una u otra razón. Lo que no puede seguir reproduciendo la escuela es que esto se convierta en exclusión, alimentando estereotipos y, en últimas, relaciones inequitativas, donde quien ostente la pertenencia a un grupo favorecido es el que tiene mejores posibilidades. Lo anterior reafirma el hecho de que lo que se ha denominado *fracaso escolar* no se debe exclusivamente a deficiencias del sujeto, como nos han hecho creer, sino, en la mayoría de los casos, al modelo de escuela a la que ingresan esos sujetos.

El aprendizaje es básicamente el resultado de la interacción social y por tanto depende en gran medida de las relaciones interpersonales y del clima afectivo (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 2001).

- Otro aspecto que refuerza el compromiso escolar con esta propuesta, profundamente ligado a la anterior, es la necesidad de una *colaboración interinstitucional, además de otros agentes sociales*. En esta medida, Velásquez (2001) hace referencia a que, además de la escuela, existen otras instituciones llamadas a articularse en la labor de la formación de ámbitos interculturales a nivel social, como instituciones de poder político, empresarial (empresarios y sindicatos), instituciones políticas de carácter social (por ejemplo, ONG) y, por supuesto, los medios de comunicación hoy imperantes en muchos niveles y con un papel muy importante en la conformación de otredades y en la construcción de la imagen del Otro en instituciones educativas. Velásquez explica cómo se da este proceso a través de dichos medios:

Los discursos generados, distribuidos y recibidos, en torno a la diversidad cultural, a las

identidades, y las instituciones e individuos que intervienen en ese proceso, forman parte de una trama discursiva en la que la polifonía, las intertextualidades y el diálogo, pero también el enfrentamiento, se entrelazan y proyectan imágenes de otras culturas, en un proceso de interacción discursivo-cultural (2001).

- En Colombia existe una brecha entre la educación privada y la pública, que cada día se amplía más, debido a las grandes diferencias en inversión presupuestal y a la oferta de planes curriculares; sin embargo, esta brecha se ve reducida por la ausencia de reflexiones con relación a una diversidad cultural presente en sus aulas y de avances en propuestas para una pedagogía intercultural. *Potenciar una educación intercultural* implicaría el fortalecimiento de una escuela democrática, coeducativa, científica, laica, plural, crítica y contextual, garantizando el reconocimiento y la atención especial al hecho de la diversidad cultural, y necesariamente debe involucrar a las instituciones públicas y privadas.

ESTRATEGIAS PARA UNA PRAXIS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación, más que servir de terreno de aplicación y de maximizar su papel de mediador comunicativo, debe fomentar el sentido de pertenencia, de autonomía de los sujetos, sin que el rescate de la memoria cultural se vuelva factor de enclaustramiento cultural o de resentimiento social; paralelamente, generar espacios donde las y los estudiantes se enriquezcan con los códigos cognoscitivos, estéticos y normativos originados en otros contextos vitales. La tensión entre pertenencia y apertura se resuelve en el momento educativo como espacio de encuentro intercultural, "en el cual interactúan las diferentes tensiones de sentidos culturales, sociales y simbólicos" (Tovar, 2001). En este sentido, el reconocimiento de la intercul-

turalidad cuestiona el modelo de enseñanza tradicional: "La institución a grandes rasgos ha sido un sistema tradicionalista, egocéntrico, con límites para ampliar el conocimiento" (Participante hombre inga —Putumayo. Conversatorio, abril de 2001).

Para hablar de una pedagogía intercultural es necesario señalar los distintos modelos o modos en que ha sido entendida y llevada a cabo por instituciones educativas donde ha tenido lugar. Ahora bien, en cuanto a estudios sistemáticos que han arrojado resultados interesantes para el campo de estudio de la diversidad y por la ausencia de estudios sobre modelos de educación intercultural en nuestro país, citamos a los españoles García, Pulido y Montes (1999), quienes a través de investigaciones en su país han ubicado seis modelos que, a nuestro modo de ver, presentan algún rasgo o componente a mejorar o contextualizar de acuerdo con las necesidades de nuestro país. También hay que tener en cuenta que cada uno de ellos depende del concepto *cultura* que se le aplica: "Educar para igualar: la asimilación cultural", "El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia", "El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo", "La educación bicultural: la competencia en dos culturas", "Educación antirracista", y "La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social".⁹ Este último es el que consideramos se acerca más a un modelo pertinente para el caso colombiano, no sin antes ajustarlo a las realidades de nuestro contexto cultural y sumarle una dosis alta de reflexión crítica y constante. Este modelo busca

[...] lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, para capacitarles sobre acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad (García, Pulido y Montes, 1999: 6).

9 Para ampliar información sobre estos modelos, véase García, Pulido y Montes (1999).

Hemos encontrado que una de las dificultades principales, a la hora de implementar propuestas alternativas de este orden, es que sólo se quedan en proposiciones discursivas, no teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el mundo escolar se desenvuelve cotidianamente desde un orden más práctico; por lo anterior, consideramos necesario avanzar hacia estrategias, también en este sentido, que puedan convertirse en herramientas metodológicas y didácticas valoradas tanto por docentes como por toda la comunidad educativa.

Si bien este segundo apartado propone alternativas de acción necesarias para materializar las propuestas del giro paradigmático indicado en el primer apartado, por supuesto deben ser contextualizadas y enriquecidas con cada realidad escolar.

- *Formación en interculturalidad de todas y todos los estudiantes y docentes.* Con este apartado queremos indicar que esta estrategia no se refiere a la creación de espacios para un grupo específico, sino que busca vincular todo el estudiantado y profesorado. La propuesta es que se construyan escenarios dentro de las instituciones educativas donde los y las participantes de grupos de variada procedencia y con afinidades diferentes, *compartan espacios de formación, discusión e investigación con relación a la interculturalidad*, que posibiliten un diálogo de saberes, un reconocimiento cultural que, en últimas, impacten las relaciones cotidianas dentro de la institución.
- *Democratización en la construcción de contenidos curriculares.* Se refiere a una real participación activa y permanente del estudiantado en la construcción y diseño de contenidos y metodologías, teniendo en cuenta los aportes en conocimientos, didácticas, estrategias y formas de aprendizaje que se recogen de las memorias colectivas de *diversas culturas*. En este sentido, se enriquecerían los currículos, al descentrarse

de una visión eurocéntrica que a lo largo de la historia ha negado la participación de saberes locales, regionales, culturales, no hegemónicos. Pero, ¿cómo materializamos estos contenidos? ¿Cómo implementarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

- *Revisión de materiales didácticos* (textos, cartillas, softwares educativos). En consonancia con el apunte anterior, cabe la pregunta: ¿cuál es el lugar que han ocupado los textos en los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Han respondido a las necesidades y expectativas de los contextos escolares en los que se han implementado? Indudablemente, el lugar que ocupan los textos y cartillas en una institución educativa ha sido, es y será muy importante, ya que éstos apoyan la labor docente y permiten dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El asunto entonces es, primero, hacer una revisión crítica de los textos, teniendo en cuenta dónde surgen, quién los produce, con qué intencionalidad, a qué contexto escolar se dirigen, bajo qué supuestos pedagógicos y didácticos se construyen; segundo, es urgente la construcción de materiales nuevos que recojan insumos de los avances en las distintas reflexiones sobre interculturalidad que se vienen dando, es decir, *nuevos materiales didácticos desde y para la interculturalidad*.

La construcción y utilización de estos materiales didácticos requieren una postura crítica del docente, para que sea capaz de contextualizarlos, revisarlos, enriquecerlos y renovarlos permanentemente.

- *Creación y fortalecimiento de grupos de estudio y de investigación.* La interculturalidad exige un compromiso continuo de estarse repensando y reestructurando críticamente; para esta labor, deberían ser los grupos de investigación y de estudio de cualquier institución educativa (el compromiso en esta tarea no debería ser exclusivo de las universidades facultades de educación, sino

que debería convertirse en responsabilidad de núcleos y secretarías de educación locales o nacionales) los espacios propios y pertinentes que posibilitarían, gracias a los resultados de investigaciones con sus elaboraciones académicas sobre educación multicultural, diversidad e interculturalidad, la realización de eventos, foros, conferencias, cátedras y publicaciones en distintos formatos, orientados a formar y generar la reflexión sobre estos temas dentro de la comunidad educativa en general.

- *Conformación de centros interculturales dentro de las instituciones educativas.* Su objetivo sería establecer mecanismos de recepción y acompañamiento a estudiantes que provengan de otros contextos culturales; por ejemplo, la coordinación de una cátedra sobre asuntos interculturales, el ofrecimiento de cursos sobre lenguas, medicinas, tecnologías y otros saberes y prácticas de otras procedencias culturales.
- *Compromiso administrativo.* Una pedagogía intercultural también debe ser asumida desde los niveles administrativos; esto quiere decir que es importante que se diseñen políticas económicas que aumenten o redistribuyan los recursos económicos, humanos y logísticos necesarios para poder llevar a cabo esta propuesta educativa.

En últimas, la construcción de una pedagogía intercultural estaría atravesada por la generación de nuevos mapas cognitivos, que tendrían que ver directamente con una resignificación tanto de las prácticas que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas como con debates que las nutren, teniendo en cuenta las nuevas geopolíticas del conocimiento y su relación explícita entre conocimiento-cultura-poder, y una revisión crítica de los imaginarios imperantes en instituciones educativas sobre el deber ser del estudiantado, así como el modo de formarles y proyectarles para la sociedad.

Lo que estamos proponiendo es que, a través de la escuela, se jalone en toda la sociedad un cambio de actitud, de postura, de lente para ver y relacionarnos con el Otro, otro que se hace y, a la vez, nos hace constantemente, ese Otro estigmatizado, marginado, excluido, con quien convivimos diariamente.

AGRADECIMIENTOS:

Queremos agradecer muy especialmente a los y las jóvenes indígenas que nos acompañaron en este proceso por su sencillez y honestidad, porque sin ellas y ellos no habríamos podido llevar a cabo estas reflexiones que aunque iniciales se convierten en precedentes para seguir la discusión.

Al Grupo de Investigación Diverser, a la Universidad Pontificia Bolivariana, a Bancolombia, a los compañeros y compañeras del semillero de investigación de la primera cohorte y a todas aquellas personas que nos brindaron su apoyo y asesorías incondicionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONFEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA, *Memorias del Congreso estatal 2001: Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Materiales y conclusiones de los Grupos de Trabajo*, Madrid, en: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/mat_grup.rtf

DELGADO, Manuel, 1998, *El animal público*, Barcelona, Anagrama.

GARCÍA C., Javier; PULIDO M., Rafael y MONTES DEL CASTILLO, Ángel, 1999, "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 13, en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>

GARCÍA C., Javier y GRANADOS M., Antolín, 1999, *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Editorial Trotta.

GHISO, Alfredo, 2002, *Vías y tránsitos en la investigación social*, Medellín, Seminario Investigación Social Participativa.

GIROUX, H., 1996, *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.

MOYA, Ruth, 1998, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, N.º 17, pp. 105-187.

NIETO, Mauricio, 2000, *Remedios para el imperio*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

ROJAS, Alba y HENAO, Alexandra, 2003, "Jóvenes indígenas y nuevos escenarios", *Revista Universidad de Medellín*, Medellín, N.º 75, (en.-jun.), pp. 88-110.

SAGRERA, Martín, 1992, *El edadismo. Contra "jóvenes" y "viejos". La discriminación universal*, Madrid, Fundamentos.

SIERRA, Zayda, 1998, *Aproximaciones al estudio del juego dramático en la edad escolar*, Bogotá, Universidad de Antioquia y Colciencias.

SIERRA, Zayda y otros, 2003, *Representación e interpretación de la realidad escolar, familiar y del país que hacen niños y niñas de contextos culturales diversos a través del juego dramático y otras actividades lúdico artísticas*, texto inédito.

SIERRA, Zayda y otros, 2004, *Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños*, Medellín, Colciencias, Grupo Diverser-Universidad de Antioquia, IESALC-UNESCO y OIA-INDEI.

TOVAR GONZÁLEZ, Leonardo, 2001, "Educación intercultural y democracia. ¿Más allá del multiculturalismo?", en: *Nómadas*, N.º 15, pp. 122-129.

TRILLOS Amaya, María, ed. y comp., 2002, "Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales", *Seminario Taller: memorias*, Bogotá, Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo, pp. 421.

VELÁSQUEZ, Teresa, 2001, *La sociedad multicultural y la construcción de "la imagen del otro"*, España, en: <http://www.blues.uab.es/olympic.studies/portal/catunesco/activ/2001/terevel.pdf>

REFERENCIA

ROJAS PIMIENTA, Alba Lucía y HENAO CASTRILLÓN, Alexandra, "Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 39, (mayo-agosto), 2004, pp. 107 - 119.

Original recibido: enero 2004

Aceptado: febrero 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

