



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Educación Intercultural en Contexto Rural: Una Mirada desde y hacia el
Currículo**

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

SUSANA YEPES CARDONA

Asesor(a)

ÉLIDA GIRALDO GIL

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEDE ORIENTE
2015**

1 8 0 3



Agradecimientos

Primero que todo quiero agradecerle a Dios por brindarme la posibilidad de ampliar mis estudios y conocimientos a través de este trabajo investigativo. Por darme la salud, la fortaleza y la luz necesaria para llevarlo a cabo y concluirlo.

El presente trabajo fue asesorado por la profesora Elida Giraldo Gil, docente de la Universidad de Antioquia. A ella quiero expresar mi más profundo agradecimiento por su acompañamiento, tiempo y paciencia, y por compartir conmigo sus experiencias y conocimientos tan importantes para desarrollar este trabajo de manera exitosa.

Igualmente agradecer a mi familia que siempre ha confiado y creído en mí, por apoyarme y ser una voz de aliento en este camino.

Finalmente a cada uno de los y las participantes de este trabajo de investigación (maestras/os, estudiantes, directivas de la institución) quienes estuvieron dispuestos/as a hacer parte de este proceso porque creyeron en su importancia para pensar y mejorar los procesos educativos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Tabla de contenido

Tabla de figuras	7
Resumen.....	8
1. Introducción	9
1.1 Contextualización.....	9
1.2 Conceptos clave.....	16
1.2.1 Discurso.....	16
1.2.2. Interculturalidad.....	18
1.2.3 Currículo.....	19
1.2.4. Etnoeducación.....	21
1.2.5. Contexto Rural.....	21
1.3. Descripción del problema.....	23
1.4 Justificación.....	28
1.4.1 Razones curriculares:.....	28
1.4.2 Razones educativas:.....	29
1.4.3Razones políticas:.....	30
2. Marco teórico	32
2.1 Teorías.....	32
2.1.1 Interculturalidad.....	32
2.1.2 Educación intercultural.....	37
2.1.3 Etnoeducación.....	41



2. 1.4. Currículo.....	46
2.2 Revisión de literatura	55
2.2.1 Currículo multicultural.....	55
2.2.2 Currículo intercultural.....	58
2.2.3 Discursos de interculturalidad.....	60
2.2.4 Procesos etnoeducativos.....	61
2. 2.5 Discursos Curriculares.....	64
3. Objetivos	70
3.1 Objetivo General	70
3.2 Objetivos Específicos	70
4. Metodología	71
4.1 Paradigma de investigación.....	71
4.2 Tipo de estudio	72
4.3 Método de investigación	73
4.4 Contexto y participantes.....	74
4.5 Recolección de datos	80
4. 5.1 La observación.....	81
4.5.2 Revisión documental.....	82
4.5.3 Entrevista.....	83
4.5.4 Cuestionarios	84
4.6 Análisis.....	85



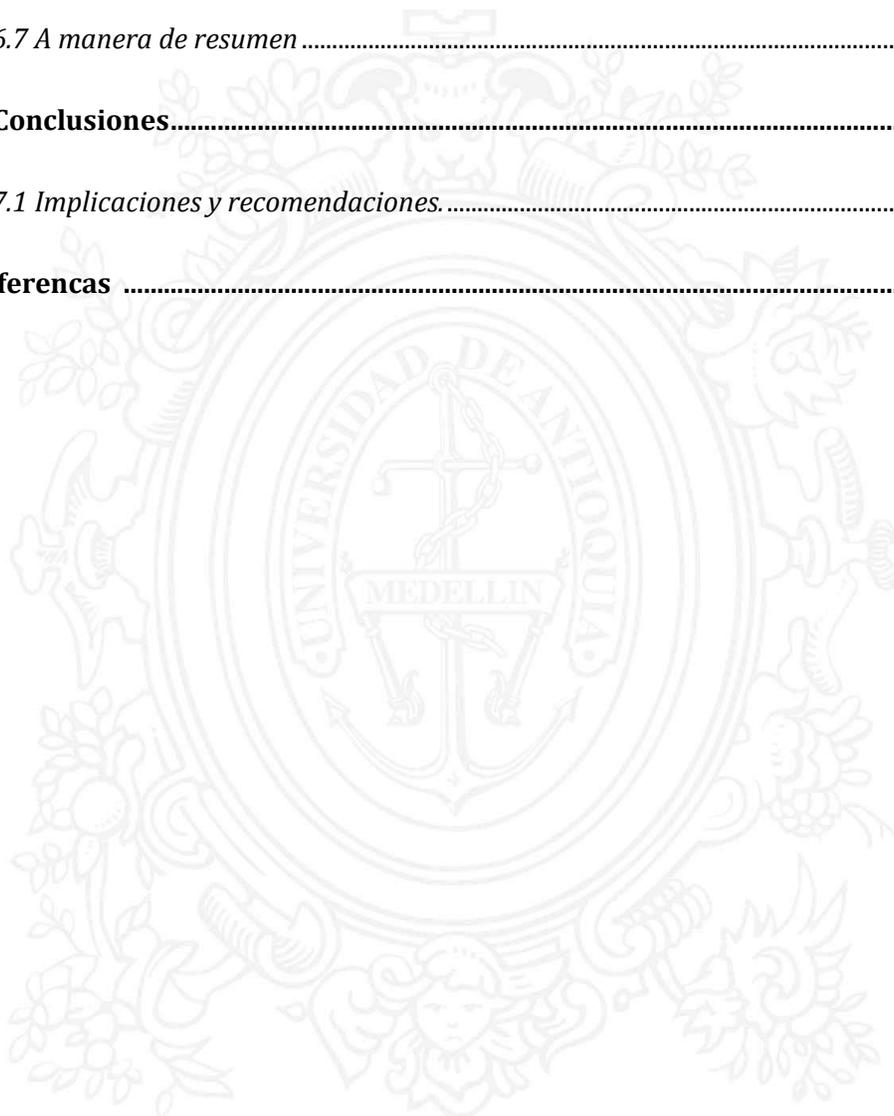
4.7 Consideraciones éticas	88
5. Resultados.....	90
5.1 Prácticas Educativas Institucionales	90
5.1.1 Cátedra Afro y Etnoeducación.	90
5.1.2 Planeación de clases.	98
5.1.3 Conocimientos culturales.	109
5.1.4 Costumbres, tradiciones y creencias.	117
5.2 Dinámicas e influencia territorial.....	122
5.2.1 Desplazamiento, retorno y conflicto armado.	122
5.2.2 Cultura rural – cultura urbana.....	127
5.3 Interacciones personales (percepciones sobre el otro).....	129
5.3.1 Convivencia escolar y respeto a la diferencia.	129
5.3.2 Diversidad étnica y cultural.....	135
5.3.3 Discriminación – igualdad.....	137
5.4 Memoria Cultural Afrocolombiana (re-surgir).....	141
6. Discusión.....	148
6.1 La interculturalidad como reconocimiento y atención a la diversidad.....	149
6.2 La interculturalidad como campo de interacción.....	153
6.3 La interculturalidad como una actitud.....	154
6.4 La interculturalidad como enriquecimiento para la convivencia.	155
6.5 La interculturalidad en sentido vivencial.....	156



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6.6 Interculturalidad funcional.....	158
6.7 A manera de resumen	164
7. Conclusiones.....	174
7.1 Implicaciones y recomendaciones.....	174
Referencias	181



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

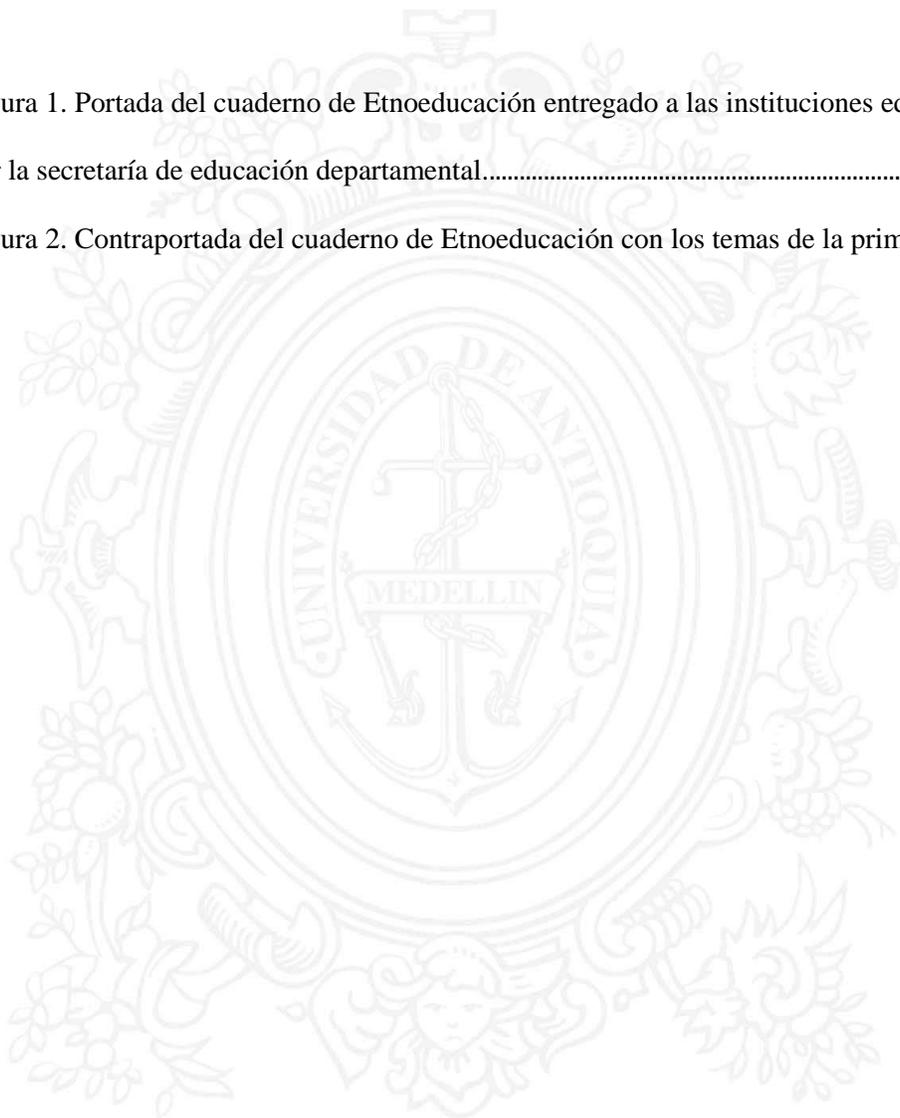


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tabla de figuras

Figura 1. Portada del cuaderno de Etnoeducación entregado a las instituciones educativas por la secretaría de educación departamental.....	100
Figura 2. Contraportada del cuaderno de Etnoeducación con los temas de la primera fase.....	101



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Resumen

El presente informe de investigación responde al cuestionamiento por los discursos de interculturalidad que han emergido en una institución educativa rural del oriente antioqueño a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. A raíz de su contexto diverso cultural y étnico así como de las interacciones personales que fluyen por ésta característica, la Cátedra comenzó a hacer parte del currículo institucional como estrategia de visibilización de las características culturales de la comunidad afrocolombiana que empezó hacer parte del municipio y de la institución educativa del caso. También representó la oportunidad de mejoramiento de la convivencia escolar. Es así como este estudio de corte cualitativo buscó desde una mirada y exploración al currículo escolar, identificar los discursos sobre la interculturalidad que emergieron, circulan y han representado cambios en las dinámicas institucionales, así como la forma en que discursos funcionales, críticos y relacionales de la interculturalidad se han apropiado a través de lo planeado y desarrollado en el currículo.

Palabras clave: discurso, currículo, interculturalidad, etnoeducación, contexto rural.



Introducción

Contextualización

En la institución educativa rural donde se realizó el presente estudio hay un reconocimiento por parte de la comunidad educativa de su realidad diversa étnica y cultural. El encuentro de estudiantes, maestros/as y familias de diferentes lugares del país en este espacio educativo se debe entre otras razones a los movimientos de desplazamiento y retorno que ha vivido la región durante las últimas décadas. La realidad diversa del contexto educativo la describe la profesora Sara al decir:

... hubo una época de violencia estuvieron desplazados hacia las ciudades. Luego volvieron, entonces viene la influencia de las ciudades y por ejemplo la cultura cambia mucho, aparte de eso no solamente en este pueblo tenemos personas que sean naturales de acá, sino que también hay de otros departamentos de acá de Colombia.

La profesora Zully también afirma:

... Aquí llegan personas tanto de diferentes razas como son las blancas, la mestiza, la negra... Aquí vemos que hay diferentes clases sociales... hay gente acomodada económicamente, hay gente demasidamente pobre, hay gente desplazada, gente que resistió a la violencia...”.

En esta perspectiva, es una población que tiene la presencia de campesinos/as,

afrocolombianos/as, retornados/as de las ciudades y personas del casco urbano del municipio.

Ahora bien, la condición diversa de la población en el contexto latinoamericano entra a debatirse y a considerarse como el resultado por un lado de los movimientos y luchas ancestrales de los grupos étnicos, en este caso la comunidad afrocolombiana, y por el



reconocimiento de sus derechos así como por las diversas tensiones que se generan en la convivencia e interacciones personales. Por otro lado hace parte de los discursos nacionales y los diseños globales de poder, capital y mercado en correspondencia con el modelo de Estado neoliberal (Rojas y Castillo, 2007). En el municipio de la institución del caso, existe entonces la preocupación por garantizar en los espacios educativos unas mejores relaciones entre las personas que los habitan de procedencia campesina, urbana, mestiza y chocona especialmente.

Dentro de estas preocupaciones la educación intercultural que se puede comprender “como una mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas” (Aguado, 2010, p.13), se ha establecido como uno de los focos de reflexión y debate educativo más importantes en las últimas décadas para los gobiernos. Así, en el caso de los países latinoamericanos la preocupación latente por la diversidad étnica y cultural presente se ha hecho más evidente en los últimos años y se ha concretado en el desarrollo de políticas públicas adoptadas por los Estados para responder a las necesidades sociales, políticas y económicas de aquellas comunidades que históricamente han sido invisibilizadas y subordinadas ante un modelo de Estado homogeneizante.

Sin embargo, en los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad en los contextos educativos, la escuela en algunos contextos, a veces es reproductora de unas representaciones esencialistas de la otredad respecto a los sectores dominantes de la sociedad. Es decir, que en la escuela han circulado en los discursos de algunos/as maestros/as, en los saberes reproducidos, en las actividades y las experiencias de los/as estudiantes, representaciones negativas o cosificadas de los grupos étnicos o culturalmente diferentes concibiéndolos como seres exóticos, incivilizados, salvajes, sucios, ignorantes o



en transición a la modernidad. Obedece también a la forma positiva, occidentalizada y racional en que la escuela y el currículo se constituyeron con el propósito de dirigir, vigilar y controlar la producción de un sujeto y una identidad dentro de una cultural común y hegemónica. Tal como lo señalan Febe y Jiménez (2009), aún se encuentran referentes pedagógicos que mediante sus currícula refuerzan estigmatizaciones y esencialismos culturales que reflejan la idea de una alta cultura universal, objetiva, dominante y legítima sobre otras formas de comprender y de vivir la realidad. También son currícula con concepciones de cultura arraigadas en el pasado ancestral, y no consideradas desde el dinamismo, localidad y heterogeneidad de los contextos, que permita comprender los procesos culturales cotidianos actuales.

En esta perspectiva los Estados han desarrollado diversos programas educativos que entran a ser parte del currículo escolar desde su estructura formal hasta el devenir educativo para incluir y hacer visibles los intereses, la historia y la cultura de todas las comunidades invisibilizadas por el currículo racional, positivo y homogenizante. Estas medidas posibilitan que toda la población reconozca la existencia de otras comunidades que hacen parte de la historia de la nación, así como sus aportes, sus costumbres y sus construcciones culturales, lo que permite también transformar la mirada hacia el otro y la otra, una mirada que ha sido de sospecha e incluso de desconfianza frente a lo que es diferente a mí.

Las teorías críticas del currículo resaltan la importancia de cuestionar las formas en que se han legitimado e institucionalizado en la escuela, y a través del currículo, formas de ser, saber y poder que se posicionan sobre otras dando lugar a exclusiones y discriminaciones de clase, género, etnia y raza. De ahí que una pregunta central que debe hacerse al pensar en el currículo es sobre el por qué se seleccionan y privilegian en el discurso escolar unos contenidos, unas experiencias y unas prácticas escolares sobre otras y

cuáles son las implicaciones a nivel académico, personal y social de tener y ofrecer, a través de las estructuras curriculares, una mirada sesgada o unilateral del conocimiento, la historia y la cultura.

En este contexto, la escuela como instancia de socialización de los sujetos, en la que circulan los discursos de saber, los valores, tradiciones e ideales propios de una sociedad, está llamada a repensarse de cara a la visibilización y apropiación de aquella historia, saberes y visiones del mundo, tanto ancestrales como actuales de los distintos pueblos que configuran la nación y generar espacios de intercambio cultural en condiciones de respeto.

Lo anterior implicaría para las instituciones educativas una transformación de raíz que empiece por cuestionar la predominancia de una “cultura común” y se afecte el currículo escolar como un todo más allá de la incorporación de algunos temas de multiculturalidad que se han quedado en el agregado de aspectos históricos, costumbres, rituales y prácticas de las comunidades que conforman la nación. Significa también un cambio en la comprensión del sentido de cultura donde “los procesos culturales son interpretados bajo una nueva luz que los dota de dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez y acepta que los procesos culturales son fenómenos concretos, prácticos, subjetivos y sociales”. (Febe y Jiménez, 2010, p. 225)

En este sentido, siendo el currículo la instancia mediadora entre la escuela y la sociedad, y que contiene (en la mayoría de los casos) en su estructura formal y manifiesta los ideales y fines del sistema educativo, es la clave para analizar y comprender la práctica educativa institucionalizada. Así por ejemplo, se han llevado a cabo algunos estudios sobre la incorporación de los saberes indígenas mapuche en Chile al plan de estudios del sector de historia (Turra, 2009), o la incorporación de discursos posmodernos en las clases de arte e historia en algunas instituciones educativas en Estados Unidos. (Nieto, Bode, Kang, &

Raible, 2008) Ambos estudios con miradas implícitas al currículo planeado e implementado respectivamente.

No obstante, es importante precisar que la implementación de una educación intercultural se ha dado y pensado de manera diferenciada en el contexto de países como España y Estados Unidos (Nieto, Bode, Kang y Raible, 2008) y en los países Latinoamericanos. En el caso europeo y norteamericano se busca la integración de las comunidades inmigrantes en el sistema educativo de forma que se superen los bajos resultados de los estudiantes respecto a los nacionales, y se logre una asimilación de los grupos étnicos e inmigrantes a la cultura dominante, respaldada a su vez por un reconocimiento de derechos.

Por su parte, en Latinoamérica los currícula en perspectiva intercultural buscan reintegrar a las comunidades indígenas y afrodescendientes que son parte de las raíces históricas y sociales de la región (Rojas y Castillo, 2007), garantizar su fortalecimiento cultural a nivel interno y lograr su posicionamiento social y político respecto a las demás culturas. Por lo tanto, las implicaciones de implementar currícula interculturales en nuestro contexto son diferentes a las que se generan en otros lugares del planeta.

En el caso colombiano, las percepciones y discursos que se generan a partir de las prácticas educativas parten de los modos en que se han comprendido y desarrollado los programas etnoeducativos, así como de las vivencias específicas de las comunidades educativas ante su desarrollo. De ahí que la intencionalidad de este estudio se encuentra en la exploración y reconocimiento de los discursos de interculturalidad que emergen a partir del desarrollo de una propuesta etnoeducativa en un contexto rural.

Específicamente, la investigación que desarrollé partió del interés por explorar los discursos de interculturalidad que se han propiciado a partir de la implementación de la

Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como parte del currículo de una

Institución Educativa Rural del Oriente Antioqueño. Es una investigación cualitativa con estudio de caso en la medida que el interés se centró en este contexto particular y no se pretendió establecer generalizaciones. Los interrogantes que motivaron el estudio fueron: ¿Cuáles son los discursos de interculturalidad promovidos por la implementación de la propuesta curricular de la CEA en una Institución Educativa Rural del Oriente Antioqueño? Y ¿Cómo se visibilizan y apropian en tal contexto los discursos de interculturalidad a partir de la propuesta curricular en lo planeado y desarrollado?

Para dar respuesta, realicé una mirada al currículo en lo planeado y desarrollado en la medida que el discurso se encuentra tanto en el lenguaje como en las prácticas institucionales que acontecen en la cotidianidad escolar las cuales no son estáticas sino que se construyen y reconstruyen en las interacciones, en este caso, entre los y las estudiantes, los y las docentes y la Cátedra.

Esta Institución Educativa tiene una comunidad heterogénea, pues cuenta con estudiantes, docentes, padres y madres de familia de diferentes lugares del país. Allí convergen afrocolombianos/as, personas autóctonas del municipio del área rural y urbana, personas de ciudades como Cali y Medellín y otros municipios cercanos que en algunos casos fueron desplazados/as por la violencia y regresaron al municipio una vez se aseguró la zona. Igualmente, es una comunidad educativa en crecimiento, pues gracias al proceso de retorno al municipio han ido llegando estudiantes de otros contextos.

El interés del estudio en esta Institución Educativa parte de su carácter cultural dinámico debido a las mismas realidades territoriales y sociales, y porque la implementación de la CEA ha posibilitado el surgimiento de diversos discursos de interculturalidad que han influido en las relaciones de los/as docentes y los/as estudiantes

con la diversidad, en las percepciones frente al otro/a, así como en su convivencia, en sus prácticas escolares y las prácticas pedagógicas en el caso de los y las maestros/as. En este sentido, los y las participantes de esta investigación son los/as estudiantes que han recibido la Cátedra y las docentes encargadas de implementarla.

Para realizar la exploración de los discursos de interculturalidad que emergen de la implementación de la propuesta de la CEA, analicé ésta como un currículo desde lo planeado, a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, las mallas curriculares de Etnoeducación, y algunos diarios de campo de las docentes encargadas de dictar la cátedra. Así mismo, analicé el currículo desarrollado a partir de observaciones de clase, las notas de los cuadernos de algunos/as estudiantes, cuestionarios realizados a los/as mismos y entrevistas a docentes, estudiantes y al rector.

Darle respuesta a las preguntas planteadas fue importante porque posibilitó conocer las formas en que se ha comprendido y apropiado la interculturalidad al interior de ese contexto educativo, y como las concepciones que circulan en lo formal, planeado y desarrollado influyen en las dinámicas escolares. Igualmente, se pudo identificar si los discursos que circulan se orientan a una perspectiva funcional de la interculturalidad, es decir, desde los propósitos diseñados por el Estado de lograr la inclusión, la tolerancia y el reconocimiento del otro para mantener las mismas lógicas del sistema, o si por el contrario se orientan a una perspectiva crítica que implica el cuestionamiento al sistema reproductor de desigualdades y que parte de un proyecto político, epistémico y pedagógico agenciado por las mismas comunidades y no por el Estado. Este reconocimiento de los discursos como investigadora me posibilitó dilucidar: 1) si lo que genera la experiencia con la cátedra en este contexto escolar va encaminado al mantenimiento y legitimación de la misma estructura social y política, 2) si genera actitudes y discursos emancipadores ligados,

también, a las pretensiones de una perspectiva crítica del currículo 3) si conviven ambas significaciones en los actores.

La exploración de tales discursos desde lo planeado y desarrollado del currículo implicó reconocer la relación que hay entre las pretensiones estatales, departamentales, municipales e institucionales expresadas en este caso en la CEA y en el PEI, con la realidad y necesidades específicas del contexto. Es importante como lo señalan Villa y Villa (2011) que la cátedra se piense y se implemente considerando las particularidades del lugar y la comunidad, ya que no es lo mismo dictarla en Cartagena que en el Valle del Cauca o en un municipio lejano del Oriente antioqueño. Es la misma necesidad de atender a las condiciones específicas de los contextos que se plantea al hablar del diseño curricular.

Conceptos clave

Discurso. Los discursos no son ideologías en el sentido clásico de entenderla, es decir, como el sistema de ideas y creencias a través de las cuales los sujetos explican sus acciones, sino que desde una perspectiva más amplia “el concepto de discurso incluye en su marco de referencia todo tipo de prácticas sociales, políticas así como instituciones y organizaciones” (Howarth, 1997, p.125). En tal sentido, la regulación y producción discursiva se ancla a las esferas y procesos sociales más amplios. Los discursos que se generan específicamente en la Institución Educativa de esta investigación están ligados a los propósitos de estructuras más amplias como el Estado, discursos que ya circulan al interior de documentos institucionales como la CEA y la comprensión y apropiación que de ellos han realizado los/as docentes y los/as estudiantes vinculados/as al programa de la CEA.

Igualmente, el discurso está ligado al contexto en la medida que se forma y reconstruye según el ambiente, el tiempo, el espacio, las circunstancias, los lugares que



ocupan los actores en el proceso de comunicación. “Es necesario dar cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son parte de estructuras y procesos socio-culturales más amplios”. (Silva, 2002, parr.7)

Por su parte, para Van Dijk (2001) hay que considerar el discurso desde sus dimensiones comunicativas, cognitivas y sociales. Desde la dimensión comunicativa del lenguaje señala cuestiones importantes como quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y en qué contexto lo hace, en su aspecto cognitivo en relación con el valor de transmisor de ideas y creencias y, finalmente, respecto a la dimensión social señala el vínculo del discurso a sucesos sociales configurándose como una interacción verbal. En esta perspectiva no me quedo en una visión tradicional de la lingüística sino que retomo una concepción ligada a las ciencias sociales donde el discurso también puede ser descrito en términos de las acciones sociales.

Mediante el discurso, como lo señala Morales (2014), es que los objetos y las prácticas alcanzan un significado e identidad; tales sentidos están anclados al contexto particular y por lo mismo son contingentes y singulares, es decir, adquieren significado enmarcados dentro de discursos particulares. En tal sentido, el discurso se construye y depende del lugar de significación y tiene la posibilidad de ser reconfigurado. Los objetos y las prácticas no tienen un escenario fijo de significación.

Por otra parte, no hay que olvidar el hecho de que “toda producción discursiva es un acto de poder” en la medida que toda decisión de sentido es contingente desarrollando una de sus posibilidades y desechando otras. El discurso está vinculado dentro de un sistema de

diferencias donde las prácticas y procesos son antagónicos y adquieren significación a partir de relaciones de poder. De ahí que la concepción de lo social que emerge sea “una pluralidad de centros de poder con distinta capacidad de irradiación y de estructuración, en lucha entre sí”. (Laclau citado en Morales, 2014, p.343) A su vez, las tensiones generadas por la lucha de sentidos y significaciones en este caso, en el ámbito escolar, tienen efectos en las realidades sociales y subjetivas.

Interculturalidad. Aunque el sentido más general de interculturalidad hace referencia al contacto e intercambio entre diferentes culturas, tradiciones, visiones del mundo, prácticas y creencias en un espacio común, en las últimas décadas la perspectiva se ha ampliado especialmente en el ámbito de estudios latinoamericanos, donde se trasciende de una concepción relacional a un proyecto ético, político, pedagógico y educativo (Tubino, 2005a). En este sentido, la interculturalidad está cargada de un potencial crítico hacia la estructura del modelo de estado-nación homogenizador y dominante. Aparece como discurso crítico a finales de la década de los 60 como alternativa a la educación bilingüe bicultural que buscaba la asimilación de las culturas subordinadas a la cultura hegemónica.

La interculturalidad como un proyecto político y epistemológico, cuestiona los lugares desde los que se producen las representaciones de lo que es o no conocimiento y las jerarquías sociales. Con ello se busca cuestionar la matriz colonial legitimada por el Estado moderno expresada en términos del saber, el poder y el ser y que ha negado el surgimiento y desarrollo de la alteridad en los países latinoamericanos por la imposición de la cultura dominante.

A tal perspectiva de la interculturalidad, Walsh (2009a) la denomina interculturalidad crítica como un proyecto que no parte de la diversidad como tal sino del

problema estructural-colonial-racial y se genera desde las comunidades subordinadas en un despertar crítico y reflexivo, no desde las élites para mantener el control y administrar la diferencia. Así, Walsh (2009a) siguiendo a Tubino establece una diferencia entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, donde la primera hace referencia a una estrategia del modelo neoliberal para incluir y asimilar en su proyecto social a todas las comunidades históricamente subordinadas sin cuestiona las reglas que han producido la discriminación, mientras la segunda perspectiva se refiere a un proyecto político, pedagógico, ético y epistémico que busca modificar las estructuras que han generado la exclusión y desigualdad social.

Currículo. Partiendo de una perspectiva del currículo desde sus diferentes relaciones e interacciones sociales, así como de los significados que se construyen y deconstruyen en los sujetos en esas interacciones, considero importante la noción que reconstruye Martínez (2010) donde el currículo asume varias significaciones más allá de su relación con los contenidos. Para el autor el currículum es “un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes”, pero también es “el campo de experiencia de aprendizaje de esos saberes por los sujetos”, así como un espacio social de conflicto en el que se encuentran diversos intereses en tensión. Finalmente, es “un modo de hablar, un lenguaje con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual” (Martínez, 2010, parr. 10). De acuerdo a tales significaciones, el autor concibe el currículo como un Discurso en el que se tejen relaciones entre las prácticas institucionales y las relaciones de poder.

En línea con esta significación del currículo en su relación con las prácticas sociales y culturales, también me parece importante retomar el concepto de Grundy (1998):

El currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la

experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (p.5)

En esta perspectiva, el currículo puede analizarse desde las experiencias educativas que se encuentran tanto dentro como fuera del ámbito escolar y tiene una correspondencia directa con la realidad social en la que se desarrolla; parte de unas necesidades e intereses particulares que pueden estar o no en pugna con otros. Ahora bien, en las instituciones educativas las propuestas curriculares que se desarrollan están igualmente ligadas a esos intereses culturales y sociales que se encuentran en pugna entre los intereses hegemónicos y las propuestas y significaciones locales, comunales que pueden resistirle. Sacristán (2010) afirma que el hecho de que un currículo se encuentre vigente no le resta su carácter de contingencia “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles” (p.29). En tal sentido, se asume la metáfora del currículo como un campo de lucha, en el que perviven, no sólo las intenciones y discursos seleccionados previamente, sino todas aquellas disposiciones, ideologías y creencias que se contraponen con ellos.

Del mismo modo, el currículo puede entenderse como una propuesta conformada por aspectos estructurales y formales que parten de los intereses y diseño de un sector de la sociedad del contexto en que se encuentra. De acuerdo con Sacristán (1995), su principal función tiene que ver con la conservación y transmisión cultural de la realidad en que se construye y que tiene en este caso a la escuela como lugar de concreción. En este sentido, la práctica a la que se refiere el currículo parte de unos supuestos teóricos, políticos, culturales y administrativos previos. Igualmente, está conformado por aspectos procesales y prácticos que configuran el día a día de las interacciones escolares construyendo y

resignificando de forma constante lo que es, conservando así su sentido de constructo social, proceso y con perspectiva relativista. Esta concepción dinámica de currículo pese a las prescripciones sociales que lleva desde su inicio, permite pensar en su ser y quehacer dentro de contextos escolares pluriculturales y las nuevas configuraciones que adquiere en su cotidianidad.

En un sentido amplio, el currículo se concibe como una construcción fruto de la participación colectiva y que se encuentra en permanente re-significación; como una ciudad con múltiples posibilidades de ser y hacer; como un campo que se construye y reconstruye por el grupo implicado y como currículo oculto que no solo considera lo que los estudiantes aprenden sino la influencia que tiene el contexto en que se están formando. (Giraldo, Ossa, y Cadavid, en imprenta)

Etnoeducación. Ésta se institucionaliza en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991, la cual reconoce el carácter multicultural de la nación. La Ley General de Educación, Ley 115 (Congreso de la República, 1994), la define como “aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. (Castillo y Caicedo, 2008, p.27)

Será extendida a las comunidades afrocolombianas a partir de la ley 70 de 1993, “Ley de Comunidades Negras” (Congreso de la República, 1993) y que tiene sus antecedentes en propuestas educativas organizadas desde la década de los ochenta en el marco de sus tradiciones culturales. Según Walsh (2011), la etnoeducación no deja de ser “una política educativa compensatoria y especial para los llamados grupos étnicos” (p.3) en la medida que ésta no modifica o cuestiona la estructura de poder racial-colonial del

Estado, ni el sistema educativo que favorece y superpone unas formas de ser, saber y poder occidentales, positivas, modernas y eurocentradas sobre otras.

Por otro lado, para Walsh (2011) los procesos y experiencias de afro etnoeducación que se han llevado a cabo en Colombia y en Ecuador, se pueden distinguir desde tres sentidos. Por un lado, los procesos agenciados por las mismas comunidades apuntando a una educación propia (casa adentro); los direccionados por el Estado con una política para las comunidades étnicas; y aquellos procesos conducidos por los líderes de las comunidades que buscan, desde lo propio, influir en el sistema educativo nacional (casa afuera).

Se trata de un proceso que busca reconocer y dar lugar, al interior de la comunidad, a la historia, aportes, tradiciones, costumbres de los pueblos afrodescendientes, desaprendiendo, incluso, aquella información sesgada, excluyente y dominante que se ha transmitido a través de un sistema educativo de carácter *homogenizante*.

Contexto rural

con los procesos de globalización vinculados a nuestra realidad actual el contexto rural se diversifica y con ello su marco de comprensión se amplía pasando de una concepción relacionada con un territorio de baja densidad demográfica, ocupado por grupos sociales únicamente vinculados a las actividades económicas agropecuarias vs las actividades industriales, y al atraso vs la modernización y tecnificación de los contextos urbanos, para comprenderse como un escenario diverso en interdependencia con el medio urbano e influenciado por cambios a) demográficos referidos a los desplazamientos masivos, b) económicos por el declive de la agricultura y la inserción de nuevas formas de producción y c) institucionales por la descentralización .

En este sentido como lo señala Grammont (2008) la relación campo-ciudad ya no es una relación dicotómica sino que es más compleja pues los diferentes procesos sociales como los movimientos migratorios que se dan tanto del campo a la ciudad como de la ciudad al campo generan nuevas dinámicas sociales y culturales que transforman y diversifican ambos contextos. En este sentido la ruralidad alude tanto a la organización social como a la misma capacidad de cambio gracias a las influencias económicas, tecnológicas, políticas y culturales que reciben y transforman la cotidianidad y las prácticas de los grupos sociales y las instituciones que forman parte de él como los centros educativos. En este ámbito “viejos procesos desaparecen o se desgastan (la reforma agraria, la revolución verde, el reparto agrario) otros cobran mayor amplitud (la plurifuncionalidad de la economía campesina, la etnicidad, el género, la ecología, la pobreza, el transnacionalismo). (Grammont, 2008, p.34)

En este contexto, pensar la escuela y las experiencias educativas que en ella se dan, requiere de una mirada más comprensiva y amplia de lo rural, es decir, desde todas las relaciones y prácticas que se tejen en relación con lo multicultural, lo étnico, el territorio, el género y los discursos que confluyen desde el contexto urbano. Así mismo no olvidar la singularidad misma de lo rural en cada escenario y contexto, es decir, sin establecer lecturas y categorías cerradas de lo rural que imposibiliten la negociación de sentidos y construcciones en cada espacio.

Descripción del problema

Según Castillo y Caicedo (2008) la interculturalidad en Colombia ha estado asociada al proyecto etnoeducativo. Sin embargo, como éste último, la interculturalidad asume diferentes sentidos porque los proyectos son pensados desde las experiencias,

contextos territoriales y necesidades de las comunidades, por lo que no puede hablarse de un proyecto o programa uniforme y homogéneo para todo el país. De ahí que la interculturalidad como concepto y práctica tenga diversos sentidos.

El currículo como la matriz organizadora del devenir escolar es el que acoge y lleva a cabo las experiencias y propósitos culturales, que en la lógica de la educación intercultural busca generar prácticas y espacios donde se facilite el reconocimiento de la diversidad y generar dinámicas sociales responsables, solidarias y respetuosas hacia el otro. No obstante, los programas pensados para la educación intercultural como la CEA en algunas ocasiones y en algunos contextos son introducidos al interior de las Instituciones Educativas de manera acrítica y descontextualizada, es decir, son implementados sin realizarse la reflexión y adaptación de acuerdo a las particularidades y necesidades de su contexto. Lo que también ha reflejado el precario acompañamiento en las experiencias institucionales y la formación y capacitación a los/as maestros/as de parte del Estado. Esta ausencia se enuncia desde la necesidad expresada por los/as docentes y las instituciones educativas de tener formación y mayor compañía en los procesos etnoeducativos agenciados en los contextos escolares. En el caso afrocolombiano, Vergara (2011), a partir de la investigación para su trabajo de maestría realizada en la ciudad de Pereira sobre *Las prácticas Educativas que Evidencian la Enseñanza de la Afrocolombianidad en contextos Interculturales en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores de las instituciones educativas de la ciudad de Pereira*, señala lo siguiente:

(...) los docentes etnoeducadores de la ciudad de Pereira, quienes manifiestan a través de su experiencia y prácticas educativas cierta debilidad conceptual para abordar la enseñanza de la afrocolombianidad, pese a que es un tema de interés en los últimos

veinte años, todavía son incipientes los resultados arrojados en torno a los conocimientos que pueden ser utilizados por estos maestros. (p.81)

En este contexto, los/as docentes señalan que sus prácticas educativas parten de representaciones, ideas y conceptos acerca de lo afro que son superficiales, fragmentados y tradicionales, y no desde los constructos teóricos, académicos, jurídicos y curriculares elaborados desde el Ministerio de Educación Nacional, las universidades y los movimientos afrocolombianos. (Vergara, 2011, p.81)

Unido a lo anterior, en algunos lugares se encuentra la falta de contextualización de las prácticas y del currículo de sus Instituciones Educativas, puesto que los análisis, reflexiones y transformaciones en torno al currículo a veces parten de presiones socioculturales y políticas externas, en la lógica de los discursos de calidad, progreso y desarrollo, más que de un análisis interno del fenómeno multicultural del propio contexto educativo que dé cuenta de su realidad específica; de ahí que se generen currículos descontextualizados o se implementen las propuestas educativas pensadas y agenciadas por otros agentes externos a cada lugar particular. Esta visión y diseño del currículo desde afuera ha generado en algunos casos el olvido de las realidades diversas y singulares del contexto educativo:

Esta “mirada intencional” ha determinado que se desenvuelva sin atención a las condiciones culturales que definen el contexto concreto de los centros educativos, sino a través de “discursos centralizados, uniformes y etnocéntricos, lo cual ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro”. (Poblete, 2009, p.184)

De tal forma, aunque en los países latinoamericanos se ha ido problematizando el modelo educativo monocultural, se hace un llamado de atención constante a la falta de exploración y análisis crítico de las vivencias que se dan en las escuelas que implementan alguno de los programas de las políticas educativas planteadas para corresponder a la diversidad. Por ello, es importante empezar a estudiar y reflexionar sobre las experiencias de educación intercultural que se están llevando a cabo no solo para conocer sus alcances y limitaciones sino para que trasciendan a experiencias significativas de los estudiantes, es decir, “es muy conveniente convertir las prácticas educativas de las escuelas interculturales en objetos de estudio. Alcanzar este nivel es apremiante para no vaciar de contenidos y seguir llenando de abstracción el enfoque intercultural”. (Jiménez, 2012, p.168)

En el caso colombiano, la interculturalidad como una práctica y proyecto educativo y político no es una realidad dentro de las prácticas escolares de todas las instituciones educativas del país como debería serlo. La CEA se presentó como una propuesta para que todas las instituciones educativas del país la impartan (Decreto 1122 de 1998) independiente de la presencia o no de estudiantes afrocolombianos/as de manera que todos/as se acerquen a la historia, saberes y prácticas de las comunidades afrodescendientes del país. Desde esta perspectiva se busca que los/as estudiantes puedan descentralizar el conocimiento y reconocer las otras formas culturales (desde el ser y el saber) que conforman la nación. Algunas instituciones la introdujeron como parte del área de ciencias sociales o como asignatura independiente (Rojas, 2008).

Sin embargo, en algunos casos los proyectos desde una perspectiva intercultural se ven condicionados para su implementación a la presencia o no de estudiantes de comunidades indígenas y afrocolombianas, o a la presencia de docentes etnoeducadores/as,

salvo algunas experiencias agenciadas por maestros/as o líderes comunitarios. (Rojas y Castillo, 2007)

Así mismo, es necesario ampliar los estudios educativos en el país de un análisis del currículo en general y, para este caso en particular, desde una perspectiva intercultural en lo planeado, y en lo desarrollado en contextos educativos diversos étnica y culturalmente. Una investigación desde tal campo sería significativa en la medida que podría contribuir a la re-significación de la educación intercultural y la etnoeducación, así como aportar en la ampliación del horizonte de análisis del currículo en perspectiva intercultural.

Si bien se han realizado estudios en otros países, en Colombia algunas de las aproximaciones que se han realizado a la educación intercultural se encuentran enlazadas con investigaciones sobre el cambio en las políticas educativas relacionadas con la etnoeducación que incluye la evolución de la educación bilingüe y la implementación de la CEA (Castillo y Caicedo, 2008). Igualmente se han realizado estudios sobre la formación de maestros/as y sus prácticas desde tales programas y contextos así como las situaciones que deben sortear para implementarlas como lo señalan en sus trabajos Castrillón (2007); Vergara (2011) y Montero y Urrea (2011).

Cassiani (2007) reflexiona sobre la importancia de los aportes de la etnoeducación y la CEA en el fortalecimiento de las relaciones entre las diversas culturas y grupos étnicos, siendo la Cátedra de gran trascendencia para el fortalecimiento de la educación intercultural en la medida que se piensa en un proceso educativo que acoge a toda la población y no solo a los grupo étnicos.

También existen estudios e investigaciones que se han desarrollado en Colombia sobre las políticas educativas implementadas para responder a la diversidad étnica y cultural como la de Rojas y Castillo (2007) y Rojas (2012), las dinámicas y procesos de la



educación desde programas como la CEA en contextos multiculturales como la de Lago de Zota, Lago de Fernández y Lago de Vergara. (2012), la de Palacios, Hurtado y Benítez (2010), y la de Villa y Villa (2011). También la recopilación de las experiencias de la implementación de la cátedra en diferentes contextos del país como la exploración realizada por la Rojas (2008). En tal sentido puede ser significativo para el debate un estudio sobre los discursos de interculturalidad desde una mirada al Currículo que abarque lo pre-escrito, y la forma de llevarlo a cabo por el maestro, la maestra y su influencia en los/as estudiantes y en los contextos escolares donde haya el desarrollo de programas como la CEA.

Justificación

La investigación presente tuvo sentido frente a unas razones políticas, educativas y curriculares que justificaron su importancia y necesidad.

Razones curriculares. El solo reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la sociedad no constata lo que ocurre en la cotidianidad de las escuelas, tampoco habla de la forma en que docentes y estudiantes se hacen cargo de esta realidad para superar las situaciones de discriminación, racismo y exclusión. De ahí que sea importante una mirada al interior de la escuela, hacia las interacciones y discursos que circulan en este espacio que es singular en cada lugar y que por lo mismo requiere de más atención. Ello puede realizarse desde el currículo. Poblete (2009) realiza la siguiente reflexión:

La tradicional idea de homogeneidad que acompañó el desarrollo educativo y el ejercicio curricular no calza con la realidad, con las manifestaciones diversas que dan cuenta de una heterogeneidad que ni la sociedad ni la escuela pueden obviar y que la era de la información y conocimiento ayuda a visibilizar. (p.182)

Es importante que se pueda hacer una mirada crítica a las experiencias que se dan en las instituciones educativas para atender la diversidad étnica y cultural que se expresan en el currículo. Las prácticas y relaciones entre los sujetos escolares se van resignificando y en los espacios educativos circulan sentidos y percepciones en torno a la diferencia que son importantes considerar en la búsqueda de configurar prácticas educativas hacia la interculturalidad e ir superando las brechas y rezagos del modelo monocultural educativo aún vigente. Además, porque una teorización del currículo debe partir de las condiciones de realización del mismo y una reflexión desde la acción educativa considerando lo que genera, como se vivencian y apropian los contenidos y las experiencias.

Los programas interculturales no solo fueron pensados con miras a un reconocimiento de derechos, sino que buscan combatir las actitudes racistas y discriminatorias que son raíces de la inequidad social. Por lo tanto, a partir de los programas como la CEA se pretende generar prácticas y actitudes que son intencionadas y que hay que analizar desde una perspectiva curricular con las posiciones institucionales, del maestro/a y de los/as estudiantes que pueden o no pertenecer a un grupo étnico. Ello podría aportar al campo de los estudios del currículo que se encuentra en constante reconfiguración y que también se piensa desde esas propuestas que invisibilizan comunidades y continúan legitimando unos conocimientos sobre otros, lo que hace que esta reflexión sea necesaria también para abonar en el desarrollo e implementación de currículos interculturales que posibiliten esa visibilización e interacción respetuosa con la diferencia.

Razones educativas. Dentro de la realidad educativa de una institución, se encuentra por un lado el discurso manifiesto, aquel que se expresa en las leyes, decretos y resoluciones y, por otro lado, se encuentra el cómo se concretan dichos propósitos en las



realidades escolares. Por tanto, institucionalmente el estudio posibilita la toma de conciencia de los discursos respecto a la interculturalidad que se generan con la implementación de la CEA y que puede dar lugar a la organización y reestructuración de la propuesta curricular de la institución atendiendo a la experiencia de las docentes encargadas de su implementación, de los/las estudiantes, así como al contexto y particularidades propias de la comunidad educativa. Significa hacerse conscientes de lo que se reproduce legitimando los discursos hegemónicos pero también lo que se cuestiona, y lo que se sospecha. De igual manera, la posibilidad de cuestionar de abajo hacia arriba el modelo educativo actual, es decir, desde el interior de las experiencias escolares específicas, las políticas educativas frente a la diversidad étnica y cultural, que son pensadas por agentes del Estado.

Razones políticas. Ante la diversidad cultural y étnica que caracteriza al país es importante que se responda con estrategias que apunten a reflexionar sobre aquellas estructuras del Estado que han mantenido las desigualdades a través de la ausencia de experiencias que permitan la re-significación de la historia y la cultura de todas las comunidades presentes en la nación. Es precisamente la reflexión desde las prácticas en este caso educativas, las que posibilitan develar esos discursos que continúan legitimando unas lógicas de poder y saber sobre otras o aquellos discursos que proponen un reconocimiento y visibilización que se queda en lo folclórico. En este sentido, explorar y conocer el devenir mismo de un programa que nace de una política educativa (CEA), posibilita reflexiones acerca de su importancia, pertinencia en el contexto escolar, ausencias y fortalezas. Es la posibilidad de reconocer en qué medida las propuestas de educación intercultural agenciadas por las instituciones se piensan y desarrollan, al decir de Tubino (2005b), como un proyecto, más que educativo y pedagógico, también político y ético. En



esta perspectiva significa para el caso de la institución estudiada considerar las posibilidades de participación, diálogo y reflexión sobre la diversidad y frente al otro, así como el cambio de actitudes que se hayan generado en su comunidad con la implementación de la CEA. También porque ha sido un programa que atraviesa las necesidades municipales, y que ha tenido en esta institución la primera experiencia de implementación.

Institucionalmente, es una apuesta tanto para los/as docentes como para las directivas del caso, reflexionar frente a esas tensiones y relaciones de poder que se construyen a partir de las prácticas que se desarrollan desde la Cátedra y, en esta medida, contribuir al mejoramiento de procesos de convivencia, inclusión y diálogo con otras visiones del mundo. Se trata del empoderamiento mismo de los/as docentes, los/as estudiantes y la Institución frente a su cultura, historia y dinámicas territoriales.

Partiendo de las anteriores inquietudes el propósito de esta investigación fue la exploración comprensiva de los discursos de interculturalidad que se generan a partir de la implementación de la CEA en una Institución Educativa Rural del Oriente Antioqueño. Tal propósito se orienta a partir de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los discursos de interculturalidad promovidos por la implementación de la propuesta curricular de la CEA en una Institución Educativa Rural del Oriente Antioqueño? Y ¿Cómo se visibilizan y apropian los discursos de interculturalidad a partir de la propuesta curricular en lo planeado e implementado en una institución educativa de un contexto rural?



Marco teórico

Teorías

En términos relacionales la interculturalidad hace referencia al encuentro, intercambio e interacción entre culturas, tradiciones, prácticas, ideologías distintas en un mismo espacio. Dado que éste concepto tiene como base la cultura, inicialmente me acercaré a una de sus elaboraciones. Luego, abordaré las teorías que se han desarrollado sobre el enfoque intercultural desde la amplitud o generalidad de su concepto hasta las dos perspectivas que se encuentran en discusión en la actualidad (funcional y la crítica). Ambas perspectivas las retomo para este estudio ya que la educación intercultural, en nuestro contexto, oscila entre ambos enfoques o discursos y dependiendo de la experiencia genera, a su vez, repercusiones diferentes para la sociedad. Posteriormente, describo la concepción que asumo del currículo, los niveles en que se presenta (planeado, desarrollado y experienciado) y finalmente, las perspectivas técnica y crítica.

Interculturalidad. Para acercarme a las elaboraciones sobre la intercultural es importante aclarar antes el concepto de cultura del que parto. Considero la cultura como un constructo social que sirve como referente simbólico desde el cual los sujetos pueden construirse y comprenderse. Igualmente, hay que considerar que es un lugar de sentido y control que puede modificarse o ampliarse en la interacción de los sujetos, que no es un constructo homogéneo, estático y único, sino que dentro de la sociedad hay multiplicidad de culturas, de visiones del mundo y comprensiones de la realidad que le dan un carácter dinámico a las relaciones que acontecen; de ahí que la cultura no es un objeto del pasado sino una construcción. Existen diferentes espacios donde el contacto entre grupos diversos

tiene lugar cotidianamente y la escuela se convierte en receptora de diversidad de culturas e individuos más allá de la connotación étnica. Ruiz (2003) hace la siguiente afirmación:

Es importante que empecemos a pensar que las culturas no son puras ni absolutas, que son válidas y necesarias, puesto que son referentes a los que los sujetos pueden acogerse para construir su identidad, así como en las que comprometerse para que sus congéneres también gocen de las mismas oportunidades, pero que aun así son contingentes, que una comunidad no es homogénea, que dentro de sí alberga una amplia diversidad. (p.135)

En este sentido, es importante resaltar el hecho de que nuestras sociedades actuales son pluriculturales porque en ellas confluyen comunidades de personas con sistemas de valores, creencias, tradiciones y costumbres que se diferencian de otras y que, además, se encuentran en constante reconstrucción y resignificación en su interior.

Ahora bien, desde una perspectiva general, la interculturalidad hace referencia al intercambio entre esas culturas en términos equitativos, que no debe ser pensado únicamente en términos étnicos, sino que se establece a partir del intercambio entre tradiciones, valores, conocimientos, grupos, personas y racionalidades distintas, orientadas a generar espacios de respeto mutuo y un desarrollo de las capacidades de todos los individuos por encima de sus diferencias. (Walsh, 2009)

La interculturalidad como estrategia política y educativa surge en los estados latinoamericanos entre las décadas de los 80 y 90 en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural como política de Estado pensada para los pueblos indígenas. Walsh (2011) distingue 3 formas contemporáneas de entender la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La primera es la forma más simple y general que hace referencia al



contacto y relación entre personas, saberes, prácticas y tradiciones distintas. Ello

implica que en América Latina la interculturalidad ha existido desde el inicio del contacto entre indígenas, afrodescendientes y europeos. Sin embargo, es una forma limitada de comprender la interculturalidad porque no cuestiona las estructuras políticas, económicas, sociales y epistémicas de la sociedad y las condiciones que han llevado a que unos sectores ejerzan dominio y control sobre otros.

A continuación, hago referencia a la segunda y tercera perspectiva de la interculturalidad, de forma más diferenciada en la medida que desde ambas se establece una perspectiva educativa.

Interculturalidad funcional. La interculturalidad funcional es una estrategia discursiva de los Estados para hablar del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural presente. Sin embargo, se hace dentro de las mismas lógicas del estado-nación, buscando la inclusión y asimilación de la diferencia dentro del sistema sin cuestionar las estructuras que generan la desigualdad y discriminación que se encuentran en él. Se hace a través de programas sociales, educativos y culturales que evidencian la inclusión y el reconocimiento para generar un ambiente de normalidad y de respeto con las comunidades subordinadas.

Cuando se busca el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural con miras a la inclusión al sistema y se busca promover la tolerancia, el dialogo y la convivencia, es una interculturalidad funcional al Estado que, al decir de Walsh (2012), “(...) se enraiza en el reconocimiento por los estados de la diversidad con la pretensión de resolver el problema de las ‘minorías’, con metas hacia su inclusión al interior de la sociedad nacional y la estructura social establecida. (p.101) Por lo que esta lógica es una forma en que el Estado reconoce la diferencia para administrarla dentro del orden nacional y poder neutralizarla y



volverla funcional al sistema-mundo-moderno-capitalista-colonial. De este modo, la interculturalidad se convierte en una nueva estrategia de dominación que busca el control étnico y el orden social para mantener los objetivos del modelo económico capitalista, haciendo incluir a los grupos históricamente excluidos. Esta visión quiere dar a entender que con la inclusión y reconocimiento de los derechos de los grupos históricamente subordinados el problema de control queda disuelto. Ferrao (2010) explica la realidad de este contexto:

La importancia del tema multicultural en el continente data de las décadas del 80 y del 90, época en que innumerables países latinoamericanos reconocieron en sus Constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Como consecuencia, las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales y las diversas reformas en educación han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en los temas transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales. (p.337)

Interculturalidad crítica. Por su parte, el enfoque intercultural crítico es asumido como un proyecto político, epistemológico, cultural y educativo que busca poner en cuestión el modelo educativo de carácter etnocéntrico. Esta perspectiva emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de subalternidad y resistencias de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Este enfoque parte de las raíces mismas de la discriminación y las desigualdades sociales actuales, es decir, de un problema estructural-colonial-racial. Por tanto, es una interculturalidad que no construye y administra el Estado, sino que emerge de las mismas comunidades discriminadas y subordinadas, es decir, desde abajo. Según Walsh (2011) ello

“requiere una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de formas de ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”. (p.102)

En este sentido, se parte del reconocimiento de que la diferencia corresponde a una matriz de poder jerarquizado y racializado, donde los indígenas y afrodescendientes se ubican en el último peldaño de la pirámide social. Por tanto, el cuestionamiento a tal estructura es el principio para una interculturalidad crítica.

De acuerdo a lo anterior, no se trata únicamente de valorar las diferencias y ser tolerante con ellas sino de lograr un análisis crítico del modelo sobre el cual esas diferencias se han construido y legitimado históricamente. Este enfoque no elimina las tensiones, sino que se construye a partir de ellas en la medida que es la característica de la sociedad diversa. De tal forma, se intenta romper con la historia de una cultura dominante y de otras subordinadas para reforzar esas identidades excluidas que debe ser una tarea no solo, de los sectores indígenas y afrodescendientes, sino de toda la sociedad.

Esta perspectiva de interculturalidad existe como proyecto político, ético, social y epistémico que no debe recaer en un solo sector de la sociedad, es decir, en las poblaciones indígenas y afrodescendientes sino para toda la población enmarcada en esquemas occidentalizados. En este sentido, la interculturalidad no pensada desde afuera apunta a cambios radicales en el orden del sistema.

Es importante destacar que la interculturalidad crítica, en términos generales, busca el resurgir de aquellas personas y tradiciones que han sido sometidos, así como el cuestionamiento de los patrones de dominación que aún se conservan. La interculturalidad crítica entonces “debe señalar la necesidad a visibilizar, enfrentar y transformar las



estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh, 2009, p.12). De forma que contribuya con el surgimiento de otras lógicas de vida, de conocimiento y de ser.

Dentro de este enfoque se busca combatir las raíces de la desigualdad y la discriminación por medios políticos y pedagógicos no violentos. En este sentido no hay que buscar el diálogo sino las condiciones para que éste exista, y ello sólo se logrará creando condiciones de igualdad. Por tanto, el diálogo entre las culturas deberá partir de un análisis crítico sobre sus condiciones sociales, económicas y políticas para que éste no termine siendo un diálogo descontextualizado que ponga en ventaja los discursos hegemónicos occidentales.

Educación intercultural. La sociedad postmodernista derroca la idea de verdades universales y absolutas y da cabida a un relativismo que posibilita la circulación de diferentes perspectivas e información que llega a las personas pero que no tiene una recepción crítica y reflexiva de la misma. En este sentido, dentro del currículo escolar puede introducirse visiones, ideales e historia de los diferentes grupos que constituyen una nación pero no necesariamente generarse la comprensión y sentido de estos dentro de la sociedad. En esta medida, la escuela no puede ser un lugar de mera transmisión de información sino que debe ser un espacio donde los alumnos/as puedan dar sentido, interpretar, contextualizar y cuestionar dicha información. En la misma perspectiva, Ruiz (2003) también rechaza la idea de una educación intercultural que se apoya en la inclusión de contenidos y saberes de otras culturas en el aula porque, aunque es importante, con ello

solo se está ofreciendo una información estática a los estudiantes porque pocas veces se caracteriza por tener un componente crítico. El autor dice:

Dicha formación o información multicultural está cargada de estereotipos culturales, que en ocasiones, más que ayudarnos a descubrir el “tú”, a la persona, que construye su identidad a partir de esos significados culturales distintos a los míos, nos ayuda a reducir, homogeneizar y confundir la identidad colectiva desde la que se ha construido esa persona, con la persona misma es decir como expone Gimeno (2001) “a encubrir la complejidad de la identidad, reduciéndola a sus referentes culturales”. (p.125)

Frente a la diversidad étnica y cultural que se presenta en los contextos escolares se han desarrollado enfoques educativos que garanticen el respeto, la convivencia y el éxito escolar de todos los estudiantes más allá de sus diferencias. Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad están cada vez más presentes en las discusiones como perspectivas que intentan responder a la tendencia homogenizadora del modelo educativo hegemónico característico del siglo XX.

La educación intercultural permite que fluyan las narrativas de los otros, sus experiencias no son silenciadas. La idea de construir una escuela intercultural se ve afectada por la escasa participación y actuación de los docentes, padres de familia y estudiantes en la vida educativa, una ausencia de contraste entre lo que se plantea desde arriba y el contexto escolar específico. Esto lleva a una aceptación acrítica de la cultura dominante. La escuela se convierte en espacio multicultural donde se trata de tolerar y pacificar los problemas de convivencia que se deriven de la heterogeneidad y presencia de grupos minoritarios. En la educación multicultural, el discurso de la tolerancia en la escuela puede ser nocivo porque incurre en la desmemoria del pasado y no parte de un

cuestionamiento crítico y reflexivo que convoque a la interrogación sino que busca acabar con el malestar y las inconformidades de las pequeñas comunidades.

En América Latina la interculturalidad nace asociado a la Educación Escolar Indígena (Ferraó, 2010), la cual pasó por varias etapas entre ellas los programas de educación bilingüe y diversos materiales didácticos y alternativos que reconocieron el derecho de estos pueblos de mantener su propia cultura. Así mismo, las comunidades afrodescendientes también se unieron y en varios países lucharon por condiciones de vida dignas, se movilizaron en contra del racismo, la exclusión, así como por el reconocimiento de sus derechos. Este hecho contribuye a la ampliación del concepto de educación intercultural.

La educación intercultural en el contexto latinoamericano ha tomado fuerza especialmente a partir de la década de los noventa y sus reflexiones se han abordado desde lo político, social, educativo, ético y epistemológico. A partir de ella se han elaborado políticas públicas en busca de generar procesos sociales que incluyan y reconozcan las diversas comunidades que conforman la nación. En el caso de la educación, las reformas educativas incluyen la perspectiva intercultural “ya sea instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en los temas transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales” (Ferraó, 2010, p.337). Sin embargo, siguiendo a Tubino (2005a), el reconocimiento y discurso de la interculturalidad es paradójico cuando es agenciado por los estados nacionales cuya característica ha sido la construcción de una nación homogénea donde las culturas subalternadas han tenido que adherirse al modelo cultural hegemónico. La interculturalidad misma implica el cuestionamiento a ese estado-nación, por lo que habría que mirar sospechosamente los propósitos e intereses que subyacen.

No obstante, las decisiones que se toman en los estados frente a la educación

intercultural están permeadas por los discursos de globalización y el neoliberalismo, que entran en tensión con las propuestas agenciadas directamente por las comunidades étnicas. Ello posibilita reconocer diversas tensiones educativas en el marco de comprensión de lo que es la interculturalidad. Por un lado, se encuentra la tensión entre lo que Tubino (2013) y Walsh (2011) han distinguido como interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica, es decir, como un proyecto asimilador de las culturas subordinadas a la cultura dominante o como un proyecto político, ético y pedagógico de cuestionamiento al modelo sociopolítico vigente.

Otra de las tensiones que se presenta es hablar de una interculturalidad para todos o una interculturalidad para algunos. En la medida que hay proyectos y/o programas que buscan influencias desde el sistema educativo a toda la población, mientras hay otros que se desarrollan solo al interior de las comunidades. No obstante, la interculturalidad para todos continúa presentando resistencias como lo señala Ferrao (2010) cuando habla del caso de países como Perú y Bolivia donde prevalece un pensamiento colonial:

La existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces velado y encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y que ve inadecuado que se introduzcan aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar, con el pretexto de que fragiliza la cultura común y la cohesión social. (p.339)

Desde la perspectiva educativa, la interculturalidad no solo debe quedarse en proyectos para los “otros”, o quedarse en el agregado de algunos contenidos sobre su historia sin que se afecte el currículo como un todo, en temas, experiencias, discursos siempre presentes en todas las áreas y no solamente en las de ciencias sociales. En este

sentido es que se habla de la interculturalidad como proyecto político y que en la perspectiva educativa implica:

(...) no reducir la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, sino que pretenden promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. (Ferrao, 2010, p.340)

La perspectiva de la educación intercultural en Colombia comienza a debatirse y pensarse a partir del reconocimiento legal de la realidad pluricultural del país en la constitución política de 1991. Dicho planteamiento necesariamente debía conducir a acciones pedagógicas que contribuyeran a la divulgación de nuestra realidad diversa en los contextos educativos. Así lo expresa Artunduaga (1996) al decir que

La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural. Intercultural no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente (p.14)

En este sentido la educación intercultural se comprende como una educación pensada para la globalidad del pueblo colombiano independiente de la declaración o no de su etnicidad pues con ella se pretende el acercamiento y reconocimiento de las diferentes formas étnicas y culturales. En esta línea la Catedra de Estudios Afrocolombianos aparece como posibilidad para interculturalizar el sistema educativo. (Castillo y Caicedo, 2008)



Etnoeducación. La etnoeducación en Colombia parte de los movimientos

y luchas sociales de los grupos étnicos desde inicios del siglo XX, y de las demandas sociales, políticas y educativas que exigen al Estado (Castillo y Caicedo, 2008). Así el primer reconocimiento en materia educativa fue para las comunidades indígenas con el decreto 1142 de 1978 (Presidencia de la República, 1978) el cual les otorgaba la autonomía de diseñar y ejecutar sus propuestas curriculares.

En la década de los noventa la etnoeducación en Colombia va a significar para el MEN:

...una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural (Ministerio de Educación Nacional (MEN) citado en Castillo y Caicedo, 2008, p.25).

Así mismo, es un proceso que posibilita, según el Decreto 804/95 (Presidencia de la República, 1995), la autonomía de las comunidades y grupos étnicos para que piensen, lideren y desarrollen sus proyectos educativos, la formación de sus docentes, la construcción y adecuación de materiales de acuerdo a las particularidades culturales. Esta autonomía ha sido agenciada y llevada a cabo de forma más generalizada con las comunidades indígenas quienes han podido desarrollar sus proyectos educativos de acuerdo a sus particularidades, mientras en el caso afrocolombiano las comunidades siguen incluidas en el sistema regular de educación. Así lo enuncian los autores:

(...) al no contar con la comunidad imaginada territorial se han debatido en un terreno ajeno, en el cual las escuelas son administradas bajo las lógicas del sistema escolar nacional y en muy pocas ocasiones logran ser afectadas por propuestas

etnoeducativas comunitarias. En esa medida, el principio de autonomía, válido para un grupo étnico como el indígena, está totalmente restringido para los grupos afrocolombianos y raizales, razón por la cual sus procesos de escolarización están supeditados a las políticas educativas oficiales. (...) su especificidad histórica, su dispersión a lo largo y ancho del país y la falta de derechos como entidades territoriales hacen inviable el ejercicio de la autonomía. (Castillo y Caicedo, 2008. p.35)

Específicamente en el caso de la población afrocolombiana los antecedentes de la etnoeducación como política de Estado se dan a partir de la Ley 70 de 1993 donde se establece la posibilidad de organizar, diseñar e implementar el currículo asegurando el respeto y fomento de su patrimonio cultural, natural, económico y social. Así mismo se establece que los programas y servicios de educación destinados para esta población se deben establecer y desarrollar con la cooperación de la comunidad. En el marco de esta Ley “aquellos proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al grupo étnico y cuyo propósito es fortalecer su autonomía y proyecto de vida, es a lo que se denomina etnoeducación” (Rojas 2008, p.32). Esta Ley luego será respaldada con la definición de etnoeducación que se establece en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como aquella “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.” Y con el Decreto 804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

La etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana no necesariamente se vincula con la interculturalidad en la medida que depende de los sentidos, formas de apropiación y construcciones que tengan las comunidades afrocolombianas de dicha política educativa.

En esta perspectiva hay diferentes formas de entender y desarrollar el proyecto etnoeducativo a partir de las maneras de concebirse en diferentes escenarios y lugares del país. Existen tensiones entre pensar en un proyecto etnoeducativo que tienda a fortalecer la identidad de las comunidades afrocolombianas donde se asume como un proyecto de vida propio del grupo étnico y, por otro lado, como un proyecto que afecte a la sociedad colombiana entera con su reconocimiento. En este sentido, hay quienes sostienen que es importante antes de establecer procesos interculturales que las comunidades afrocolombianas se fortalezcan en el reconocimiento, aceptación y empoderamiento de su cultura para, en un segundo momento, entablar esas relaciones e intercambio cultural con las demás comunidades al que hace referencia en un primer momento la interculturalidad. En esta primera forma de abordar la etnoeducación la interculturalidad sería un proceso posterior al fortalecimiento al interior de las comunidades.

Por su parte, existen otros sectores que piensan que debe buscarse ese reconocimiento en los procesos que se llevan a cabo desde la escuela para transformar desde allí las representaciones negativas que se tiene frente a las poblaciones afrocolombianas. En este caso la propuesta ha encontrado expresión en el Decreto 1122 de 1998 (Presidencia de la República, 1998), donde se reglamenta la implementación de la CEA con carácter obligatorio para todos los planteles educativos públicos y privados. Castillo y Caicedo (2008) enuncian la relación de la etnoeducación con la Cátedra al afirmar que:

Podríamos decir que el Decreto 1122 de 1998 abre –en el caso de los afrocolombianos y raizales– una propuesta de Etnoeducación que tiene en cuenta la interculturalidad aunque esta no se enuncie como tal. Pero si, como hemos señalado,

la interculturalidad se desprende implícitamente de la Etnoeducación, el mismo hecho de concebirla como una de sus dimensiones constitutivas. (p. 37)

Desde esta perspectiva, la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se entienden como procesos que propenden por la interculturalidad en la medida que su desarrollo busca impactar a la sociedad de forma general con la divulgación de su historia, tradiciones, valores ancestrales y prácticas. Castillo y Caicedo (2008) lo presentan al enunciar las palabras de un líder afrocolombiano:

En el ámbito pedagógico, la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se complementan con la educación intercultural, partiendo del reconocimiento de los otros, para que el país conozca, valore y respete la cultura afrocolombiana como parte de nuestra nacionalidad. (Obeso (2007) citado en Castillo y Caicedo, 2008 P.52)

Con la mirada de la cátedra como proceso etnoeducativo se vincula el saber afrocolombiano hacia afuera del grupo étnico abriendo mayores posibilidades hacia la interculturalidad. Por otra parte Rojas (2011) a partir de la recopilación de diversas experiencias con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en diferentes instituciones educativas del país, encuentra que en la práctica no existen distinciones claras frente a la conceptualización de etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, pues existen instituciones que consideran la cátedra como parte de un proceso etnoeducativo.

Esta propuesta ha sido agenciada e introducida en algunos contextos escolares como asignatura independiente, como parte de las ciencias sociales, o como proceso y proyecto transversal en el currículo. Ha dependido de las particularidades, necesidades y también de los recursos humanos y materiales de las instituciones para su implementación.

No obstante, cabe anotar que para algunas comunidades la implementación de la CEA hace parte de los discursos de integración y adaptación del Estado para administrar y gestionar la diferencia, más que ser una propuesta para generar procesos educativos que

posibiliten el diálogo, el intercambio cultural y el reconocimiento de otras lógicas

distintas a las impuestas por el modelo dominante.

Finalmente, la relación entre etnoeducación e interculturalidad se encuentra normativamente definida en el Decreto 804 de 1995 en el artículo 2 como “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Presidencia de la República, 1995) quedando relacionada inicialmente con el campo de la etnoeducación.

Currículo. Vinculado al ámbito escolar, retomo la noción de currículo como un conjunto de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres y hábitos) que conforman una propuesta política educativa, a partir de una selección que realizan determinados sectores de la sociedad. Esta propuesta se conforma por aspectos formales – estructurales y procesales-prácticos (De Alba, 1998). Los elementos culturales se encuentran incorporados en la parte formal del currículo pero también en las interacciones diarias en las que ese currículo formal se despliega. Así mismo, siguiendo a Sacristán (2010), el hecho que un currículo se encuentre vigente no le resta su carácter de contingencia que hoy es de una manera pero mañana podría ser de otra, en palabras del autor, “No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles” (p.29)

Aunque el currículo se puede considerar como una síntesis de tales elementos culturales y que reproduce el orden y proyecto político de una sociedad, hay que advertir que éstos se encuentran en pugna por el mismo carácter diverso de la sociedad, por lo tanto se encuentra en constante negociación de sentidos y significados especialmente en el momento en que se



concreta en la experiencia. Ello se debe a que en el contexto en que se desarrolla el currículo se encuentran en tensión las perspectivas de los sectores dominantes de la sociedad con las de aquellos que tienden a oponerse o resistirse y que suelen ser excluidos o silenciados a la hora de planificar el currículo:

Si bien, en un primer momento, esta síntesis de elementos culturales se nos presenta de manera caótica, esto se debe a su pertenencia a las distintas conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad, en un grupo, en una nación y entre las naciones. Su comprensión nos permite la posibilidad del análisis de esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un currículum determinado. (De Alba, 1998, p.59)

Ahora bien, el currículo consta de aspectos estructurales y formales que se refieren a las disposiciones oficiales, planes de estudio, las legislaciones que norman la vida escolar, y la organización jerárquica de la escuela, y de aspectos procesales y prácticos donde se resalta todo el devenir en que se concretiza el currículo en relación con el contexto, la comunidad local, los acontecimientos cotidianos e incluso los elementos de resistencia a la cultura hegemónica así como las contradicciones entre el aspecto formal y el práctico. En este sentido, lo que es pensado y programado de forma general para toda la sociedad puede adquirir diferentes sentidos, tener o no relevancia según la región y el contexto escolar específico.

Sacristán (2010) presenta tres modos del currículo que son importantes en la investigación educativa tanto en su individualidad como en su interrelación pues de allí se puede reflexionar sobre la pertinencia de una propuesta y las tensiones entre cada modo

- *El currículo planeado* parte de los fines, objetivos que guían y se contienen en el texto explícito y en los proyectos concretos que se desarrollen dentro del mismo. Es la guía o el mapa para el docente. El discurso manifiesto, formal.
- *El currículo desarrollado* se constituye en las prácticas, métodos, actividades visibles de la enseñanza, es el currículo puesto en marcha, en acción. El currículo deja de ser un plan propuesto en el momento en que es interpretado y asumido por el profesor.
- *El currículo experienciado* hace referencia a los efectos que genera en los estudiantes y que quedan en el plano de su subjetividad y que no siempre son visibles.

En la misma línea, Marsh (2009) hace referencia a tres niveles del currículo que corresponden respectivamente a los modos expuestos por Sacristán (2010): el currículo planificado, el currículo promulgado y el currículo experienciado.

- El primer nivel contiene el conocimiento más general, los objetivos y las directrices estandarizadas.
- El segundo nivel es aquel que es llevado a la práctica y evaluado. En este caso son los profesores quienes juzgan cual es el conocimiento apropiado para sus estudiantes dentro de un contexto específico. A veces se dan choques entre la perspectiva del docente y el currículo planificado pues éste representa aquello que la sociedad espera que los estudiantes alcancen para ser competentes. En este sentido puede haber una tensión entre una planeación y su puesta en práctica.

- Finalmente el tercer nivel del currículo hace referencia a lo que en realidad pasa en el aula y a la experiencia vivida.

El primer y segundo modo del currículo, es decir, en lo planeado y desarrollado se analizaron en una Institución Educativa que tiene una propuesta de educación intercultural con el desarrollo de la CEA. Esta forma de abordar el análisis posibilitó el acercamiento a los discursos de interculturalidad que circulan en el currículo institucional y que son experiencias recientes en las escuelas colombianas y que han sido poco abordadas en los estudios e investigaciones curriculares.

Ahora bien, tradicionalmente el diseño del currículo ha sido planificado y definido por el Estado, específicamente por expertos o agentes distintos a los profesores y profesoras que tienen contacto directo con la vida escolar. Esto se traduce en una brecha entre el currículo pre-escrito y el currículo real, pues los profesores y profesoras pasan a ser ejecutores de un plan previamente diseñado desde afuera, y que puede ser incongruente con su realidad. De ahí la importancia de enunciar las perspectivas que se tiene a la hora de desarrollar el currículo.

Posner (1998) caracteriza dichas perspectivas (técnica y crítica), sin subordinar ninguna, pues considera que ambas aportan elementos necesarios y complementarios al currículo. La perspectiva técnica para su organización y desarrollo, pero también es fundamental la presencia de una conciencia crítica y reflexiva en torno al mismo, “querer planificar un currículum sin contar con elementos formales es quedar como incompetente, pero hacerlo sin conciencia curricular de lo que está en juego supone limitarse solo a lo técnico”. (Posner, 1998, p.152)

Perspectiva técnica del currículo. Dentro de esta perspectiva, el currículo se

considera como una guía o un plan construido por expertos siguiendo las expectativas y necesidades sociales. El proceso de aprendizaje es concebido como un sistema de producción. Se asume como una empresa donde el planeador diseña medios y herramientas para producir las salidas de aprendizaje deseadas, es decir, lo importante son los fines que se puedan cumplir y para ello es importante el diseño de los medios o la ruta que conducirán a ellos. En este modelo no hay lugar para los valores y apreciaciones personales, no hay una participación de todos los implicados en el diseño del currículo. (Posner, 1998)

En esta perspectiva, se considera al estudiante como una materia prima que debe ser moldeada de forma que se desarrolle un producto que le convenga socialmente a una comunidad. Igualmente, esta perspectiva considera que los estudiantes son como depósitos que se pueden llenar de información, por eso el acento en la selección y organización del conocimiento.

En este caso, el aprendizaje es el propósito principal de la escuela y el currículo se diseña para que los estudiantes puedan aprender. Este es un enfoque sistemático, objetivo, científico de orientación hacia la utilidad. Esta perspectiva, cuyos representantes son Tyler, Taba, Schwab y Johnson establecen 7 pasos para el diseño del currículo que son: 1) identificación de necesidades, 2) formulación de objetivos, 3) selección de contenidos, 4) organización de contenidos, 5) selección de experiencias de aprendizaje, 6) organización de experiencias de aprendizaje, 7) determinación de qué se va a evaluar y en qué forma se va hacer.

Perspectiva crítica del currículo. La perspectiva crítica tiene como una de sus

bases a Paulo Freire y busca que haya un cuestionamiento a la autoridad de los expertos en el diseño curricular y que se establezcan relaciones más democráticas entre estudiante y profesor. Es una propuesta que a diferencia de la perspectiva técnica tiene en cuenta los valores, ideologías y experiencias de los implicados, es decir, que la voz del maestro/a y los estudiantes están presentes en las decisiones que se toman frente a la planeación, el desarrollo y la evaluación, y pueden transformarse durante la puesta en escena. Por lo tanto, esta perspectiva es opuesta a una perspectiva técnica, sistemática y racional asumiendo que el currículo y su devenir no son neutros.

En este sentido, esta perspectiva cuestiona los modelos técnicos del currículo donde se subordinan los medios a los fines, por la misma racionalidad de los fines. Mientras la perspectiva crítica rescata que el conocimiento y la experiencia que se dan en la escuela son social y culturalmente condicionados y que por tanto a la hora de diseñar o analizar una propuesta curricular es necesario abordarla desde la generalidad de su contexto. Igualmente es importante tener en cuenta la visión de los sujetos implicados porque son quienes conocen las expectativas y necesidades de la comunidad. Por lo tanto, el currículo no será un producto teórico sino una reflexión crítica.

El enfoque crítico se ha alimentado de diversas tradiciones como el movimiento reconceptualizador del currículo, la nueva sociología de la educación, los análisis neomarxistas y la teoría crítica de la escuela de Fráncfurt. Sin embargo pueden establecerse unas características comunes que señala Bolívar (1999) y que pueden sintetizarse así:

- a) Las propuestas críticas no son ajenas al contexto social, están ideológicamente comprometidas, incorporan criterios valorativos y compromisos éticos.

- b) La construcción del conocimiento debe darse a partir de la participación de todos los integrantes, que implique a los sujetos en su construcción y utilización.
- c) No se preocupa por la organización de los contenidos, sino por qué cultura debe enseñarse para garantizar un acceso igualitario a la educación. Igualmente es un modelo contra-hegemónico, alternativo a las formas dominantes establecidas.
- d) El conocimiento debe ser analizado y diseñado a partir de un contexto social y político más amplio, no puede restringirse a los documentos o diarios de los docentes.
- e) Postura ambivalente entre una cultura común que puede ser la base de un currículo nacional y otras culturas que son las dominadas por la cultura dominante.
- f) Se considera que la planeación curricular además debe apuntar hacia la emancipación de la sensibilidad, la razón y la imaginación.

El diseño del currículo se determina por un nivel general condicionado por unas elecciones de valores y uno específico que se refiere a la planificación de los elementos curriculares. El enfoque crítico se centra en el primer nivel porque su preocupación se encuentra en las determinaciones sociales de la escolarización y del conocimiento transmitido, especialmente porque busca garantizar el espacio para que los saberes y las voces silenciadas tengan un lugar. Así lo enuncia Bolívar (1999):

Las nuevas orientaciones críticas, influidas por ciertas corrientes postmodernas y nuevos movimientos sociales, reclaman la inclusión en el conocimiento escolar de las voces de grupos excluidos (minorías étnicas, nacionales, o de género), lo que está

dando lugar a los análisis y propuestas relacionadas con el currículum multicultural.

(p.149)

Esta perspectiva igualmente se encuentra desarrollada por Paulo Freire quien considera que tanto el docente como los estudiantes son responsables de contribuir al diseño curricular, es decir, este se piensa y construye en una relación dialógica. El dialogo debe estar presente en todas las etapas del currículo es decir, en la planificación, en las experiencias de aprendizaje y en la evaluación, y debe partir de la realidad en que se encuentran insertos los seres humanos y los problemas. En este sentido, docentes y estudiantes se convierten en investigadores críticos que pueden reflexionar y proponer a partir de las necesidades y problemáticas específicas. Esta perspectiva supera la visión bancaria de la educación que considera que los estudiantes son meros receptores pasivos de la información y conocimientos que posee, sin embargo es una perspectiva que debe superarse pues como dice Bolívar (1999):

La cultura ofrecida en la escuela debe estar conectada con las experiencias y las circunstancias de los educandos, no para quedarse en ellas, sino para contribuir a reconstruirlas a partir de los activos culturales de los sujetos, y hacerles conscientes de la función dominadora que ejercen. Los estudiantes tienen un capital cultural (es decir, son intelectuales a su modo), que puede contribuir a educar al propio educador. (p.154)

Esta concepción del currículo parte de la pedagogía crítica que tiene como base el diálogo y la unidad entre acción y reflexión, y se plantea en respuesta a la pretendida homogenización de las clases dominantes sobre quienes poseen una cultura diferente.

Esta perspectiva no considera al docente como un simple técnico que desarrolla y pone en marcha lo planeado por los agentes del Estado lo que además señala una tensión entre el currículo pre-escrito y la realidad escolar que es desconocido por tales agentes. Por

tanto, desde esta perspectiva, el desarrollo curricular debería producirse desde la misma práctica en la escuela, donde se considere el contexto específico, no se deja la elaboración teórica en manos de agentes extraños al espacio escolar.

No obstante es importante señalar como lo dice Posner (1998) que para el desarrollo del currículo son necesarios tanto los elementos de técnicos (formales) como la conciencia crítica sobre el mismo. La parte crítica se dirige a tomar conciencia sobre los principios en los que se basa, la organización y evaluación del conocimiento dentro de una propuesta curricular. Freire incluye tres principios sobre el currículo desde una perspectiva crítica: “a) los aprendices deben ser participantes activos en el diseño del programa de aprendizaje, b) la experiencia debe resultar significativa para el aprendiz, c) el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico”. (Angulo y León, 2005, p.161)

Ahora bien, para mi investigación tengo presente esa intersección que se presenta en los discursos escolares entre las perspectivas críticas, tanto de la interculturalidad como del currículo, y las perspectivas funcionales, en la medida que las críticas guardan un interés común que busca por una parte la superación de un modelo educativo monocultural y excluyente y, por otro lado, porque aspiran a la emancipación de los sujetos a partir de prácticas reflexivas sobre las raíces de la desigualdad social, la discriminación y el racismo poniendo como ejes de tales reflexiones y las transformaciones posteriores a todos los que participan en el proceso educativo (maestros/as, estudiantes, padres y madres de familia). Sin embargo, es claro que las perspectivas técnicas y funcionales por ser las agenciadas por el Estado y estar presentes de forma más evidente en los discursos formales persisten con fuerza en los discursos y experiencias educativas.

Revisión de literatura

Cabe destacar que son escasos los estudios que reflexionan en torno a los tres niveles del currículo enunciados desde una perspectiva intercultural, así como los discursos de interculturalidad que emergen a partir de éste, por lo que se rescatan los que mayor cercanía tienen tanto en el ámbito nacional como internacional. Para este caso reúno los estudios encontrados por temas de acuerdo a sus enfoques o desarrollos teóricos.

Currículo multicultural. En lo que a la re teorización del currículo multicultural en la era postmoderna se refiere, Nieto et al. (2008) realizaron un estudio sobre las experiencias escolares en el cual buscan reconocer las formas en que las condiciones de la postmodernidad y la globalización afectan los colegios, la investigación educativa y el campo de la educación multicultural. Igualmente, se proponen enfrentar la perspectiva del currículo multicultural situándolo en la vida y experiencias de los estudiantes, familias y comunidades.

Desde la parte teórica exploran lo que los currículos multiculturales re-teorizan y siguiendo a autores como Apple y Giroux se plantean preguntas por la selección y las decisiones que se toman entorno al conocimiento dentro del currículo.

Igualmente, los autores consideran que realizar una mirada al currículo multicultural desde los lentes posmodernos permiten una comprensión más amplia de la escuela y eliminar las fronteras sociales en la medida que allí confluyen de manera constante niñas y niños blancos, mestizos, con diferentes nacionalidades, género y culto que hace de las realidades escolares híbridas y que analizadas desde una postura moderna y esencialista ampliaría las brechas sociales.

Sus estudios son de tipo etnográfico con un enfoque socio-cultural donde

privilegian las voces de los profesores/as y estudiantes a partir de entrevistas y observaciones en el contexto del aula. Los autores asumen las comunidades multiculturales como lugares etnográficos partiendo del supuesto de que las identidades se construyen de forma dinámica y se interconectan, se negocian y se co-construyen continuamente.

Patty Bode parte de un estudio en cuatro colegios de bachillerato, tres urbanos y uno rural con los grados 6, 7 y 8 de estudiantes de diversos contextos y culturas, desde los programas de artes para observar las tensiones entre el modernismo y el postmodernismo en tales clases. Encontrando que el multiculturalismo y el postmodernismo están dando las pautas de clase, que el maestro parte de los intereses de los estudiantes y se permite que muestren sus posturas frente a la visión del poder desde diferentes expresiones visuales. Sin embargo, los profesores/as expresan el temor y la falta de preparación para abordar las realidades y discursos múltiples que se presentan en el aula.

Por su parte el estudio de Eugenie Kang parte de la llamada “ceguera del color” (colorblind) y en cómo los/as profesores/as pueden caer en tal práctica y/o actitud evitando enunciar los conceptos de raza y diferencia en los debates que se generan al interior de las clases y que son iniciados especialmente por estudiantes inmigrantes y de color. El estudio se enfocó en el discurso del salón de clase con respecto a temas como identidad, diferencia y raza en el grado noveno en la clase de historia de un colegio urbano donde la profesora era blanca y la mayoría de los estudiantes de color. La docente asumía una actitud de indiferencia ante los estudiantes y sus planteamientos (contra-narrativas) sobre el racismo, las desigualdades sociales y el pasado de opresión de las comunidades negras. Es una ideología (colorblind) que llega desde la agenda neoconservadora de los Estados Unidos que considera que el racismo y las diferencias son cosas del pasado y que por tanto no es

necesario enunciarlas en las clases. Tal actitud en lugar de combatir la discriminación por el contrario continúa perpetuando el racismo y la opresión al invisibilizar el discurso crítico de los estudiantes en el contexto del aula de clase.

Los hallazgos de este estudio llevan a los/as autores/as a concluir que en la sociedad dominan discursos de poder, identidad e inequidad que se reproducen en las clases y que las actitudes y percepciones de los maestros/as y estudiantes se están formando en tal ceguera, de manera que se pierde la oportunidad de debatir e investigar sobre el tema.

Sin embargo al finalizar el estudio la docente consciente de la postura asumida en clase comienza a asistir a comunidades académicas con docentes para conocer otras experiencias similares en contextos multiculturales vividas por ellos e intercambiar percepciones que puedan enriquecer sus clases.

Igualmente, los autores resaltan que una re-teorización de la educación multicultural sugiere que incorporar temas de justicia social, antirracismo y materiales didácticos no es suficiente. Hay que extender la comprensión del currículo a textos y discursos en el aula sobre lo que los estudiantes de las minorías tienen por decir y debatir y que los maestros/as deben ser atentos a las variadas formas de identidad que se expresan en las conversaciones. Del mismo modo, para la formación de los/as profesores/as se requiere un componente de las prácticas pedagógicas críticas y de las perspectivas que investigan y se interrogan por las raíces de la inequidad. (Nieto et al., 2008)

En la misma línea, John Raible (Nieto et al, 2008) investiga el impacto y significado de la adopción trans-racial con el propósito de mirar un currículo que involucra las necesidades de los padres adoptantes en el aprendizaje e interacciones de sus hijos en temas de raza. Realiza unas narrativas individuales que tenían que ver con temas de raza y adopción a 12 adultos hermanos blancos de adoptados trans- raciales de distintas familias.

Los perfiles de los hermanos se analizaron a partir de la metodología de análisis de narrativas de Staton Wortham. Con base en los hallazgos de este estudio el autor concluye que las necesidades de educación y de apoyo a las familias adoptivas trans-raciales requiere una visión amplia del currículo y de la pedagogía en comunidades diversas culturalmente pues puede servir de apoyo a las familias, padres y niños para desenvolverse en prácticas que implican dos visiones de mundo que se reúnen en el núcleo familiar. Ello implica igualmente abandonar una visión esencialista de identidad y de raza.

Currículo intercultural. La investigación realizada por Turra (2012) en el contexto chileno tuvo como eje central el currículo y la construcción de la identidad en contextos indígenas chilenos y su propósito fue indagar sobre la efectiva incorporación de saberes de la cultura mapuche en los contenidos escolares del sector de aprendizaje Historia y Ciencias Sociales a partir de una exploración empírico-documental. El autor parte del presupuesto de autonomía que tienen las escuelas chilenas para elaborar planes y programas de estudio que correspondan con las particularidades de su contexto y las especificidades de los estudiantes. En tal sentido, la perspectiva debe cambiar para pensar desde lo local y fortalecer la propia identidad.

Esta investigación de corte cualitativo tiene dos momentos de trabajo: la empírica, desarrollada desde una institución educativa de la provincia de Arauco, a través de entrevistas a docentes y directivos con el fin de identificar programas de estudio propios en Ciencias sociales que den respuesta a la especificidad cultural indígena; y la inducción analítica en los programas de estudio ministeriales para examinar el alcance de la definición curricular de diversidad cultural.

Los resultados de esta investigación evidencian que no hay programas

curriculares de estudios propios en historia y ciencias sociales porque los maestros/as y directivos no han trabajado en ellos por desconocimiento de la posibilidad de hacerlos, por considerarlos improductivos dada la necesidad de responder a unas pruebas estandarizadas y por considerarlo innecesario por la poca presencia de estudiantes indígenas en las instituciones educativas. Por tanto, sigue existiendo una impertinencia cultural en el diseño micro-curricular en los procesos formativos de los contextos escolares.

Las prácticas educativas en contextos diversos culturalmente se limitan a la enseñanza de algunas características históricas, geográficas y folclóricas de los pueblos que se reconocen étnica y culturalmente diversos sin que necesariamente se ponga en escena las voces de los estudiantes de la cultura “minoritaria”. De tal forma, ni en las actividades de clase, ni en los discursos empleados por los docentes y la información que circula se pone en escena el dinamismo cultural característico de la región, ni las complejidades, conflictos y tensiones históricas y actuales de la sociedad. Turra (2012)

El autor encuentra que a nivel conceptual se enseña a valorar las diferencias y las tradiciones, creencias e historia propia de las comunidades indígenas pero se conservan silenciadas las voces de aquellos sujetos que están ahí en el aula de clase con experiencias nuevas y sentidos del mundo incluso reconfigurados y que podrían ser de gran aporte para generar diálogos interculturales más pertinentes y significativos. (Turra, 2012.)

Esta investigación muestra que los estudios en torno al currículo desde lo planeado, lo desarrollado y vivenciado se limita a ciertos sectores o áreas del conocimiento del plan de estudios a las que se les ha atribuido la educación multicultural como contenidos que deben ser trabajados incluso de forma aislada y sin conexión con las demás áreas. Sigue

siendo entonces una forma simplista de cumplir con la normatividad que exigen los estados que reconocen y buscan la protección de la diversidad étnica y cultural.

Discursos de interculturalidad. Mateos (2010) en su tesis doctoral, parte de la premisa de que la interculturalidad como discurso toma múltiples significados de acuerdo al contexto, la cultura, la clase social y tradición del conocimiento. De ahí que existan distintas interpretaciones de la interculturalidad según el lugar del mundo en que nos ubiquemos. En el caso norteamericano y europeo la noción de interculturalidad inicia en 1970 con la Educación Intercultural para inmigrantes, mientras en América Latina parte de la Educación Intercultural Bilingüe, asociada a los movimientos indígenas encaminados al reconocimiento y la lucha por la tierra.

Esta investigación analiza a nivel macro la forma en que ha sido adaptada y difundida la noción de interculturalidad, es decir, como los diversos actores educativos y académicos del contexto veracruzano tejen, construyen, importan, exportan y negocian significados frente a la interculturalidad. La investigación parte de una perspectiva antropológica con una metodología etnográfica. La autora destacará el hecho que el discurso intercultural no es homogéneo, sino que se caracteriza por ser híbrido, distinguido por diferentes acentos continentales, nacionales y regionales.

A partir de su análisis surgen unas “pantallas lingüísticas” que agrupan las significaciones que existen sobre lo intercultural, estas las divide desde el plano institucional y desde los actores. Las pantallas lingüísticas institucionales son: la interculturalidad como exclusivo de indígenas; la interculturalidad para todos; la interculturalidad como reconocimiento y atención a la diversidad; la interculturalidad como enriquecimiento para la convivencia. Por otra parte, las pantallas lingüísticas actorales son:

la interculturalidad como promotora de la lengua indígena; la interculturalidad para la convivencia; la interculturalidad como enfoque educativo; la interculturalidad como campo de interacción; la interculturalidad en sentido vivencial y la interculturalidad como una actitud.

Este estudio es interesante en la medida que parte del interés por los significados que asume la interculturalidad en el plano educativo, asumido éste como un discurso. Lo que me posibilita relacionar mis hallazgos frente a los discursos de interculturalidad promovidos por la implementación de la CEA en un caso particular colombiano.

Procesos etnoeducativos. En la misma línea, Palacios et al. (2010) desde la investigación *Aprender de la memoria cultural afrocolombiana con niños y niñas de quinto de primaria*, tuvieron como objetivo “reconocer, en la práctica pedagógica, las maneras de aprender, a partir de la memoria cultural afrocolombiana con niños y niñas de quinto de primaria” (p.38). El estudio se llevó a cabo desde una metodología cualitativa, con estudio de caso “que permitió describir de manera detallada y completa el análisis de la situación de la etnoeducación y el enfoque aplicado hasta hoy” (p.38). El proyecto parte de esa necesidad de superar las visiones teóricas, folclóricas y descontextualizadas, para avanzar en el reconocimiento de las expresiones, saberes y costumbres cotidianas de la comunidad.

La etnoeducación se establece en la Institución Educativa del caso en relación con la misión, visión y valores de auto-reconocimiento y autovaloración de las personas de la comunidad educativa, en busca del respeto a la diferencia “mediante la construcción de valores como la tolerancia y la solidaridad” (Palacio, et al., 2010, p.53). Es un proyecto con pertinencia para la localidad porque existe un alto índice de población afrodescendiente, pero no se habían desarrollado programas o proyectos con miras a la visibilización y



reconocimiento de su historia. Sin embargo, este proyecto posibilitó un primer acercamiento de la comunidad a su historia y aspectos culturales teniendo como centro y foco del proceso la construcción del conocimiento desde la participación activa de la comunidad, desde la oralidad, las costumbres de la vida cotidiana, la formas de relación social, económica y ambiental. Igualmente se busca que los estudiantes asuman la palabra y lideren el proceso.

A partir de la implementación de la CEA en esta Institución, mejoraron las relaciones entre los actores de la institución educativa, se ha generado un proceso de intercambio de opiniones en condiciones de respeto. Antes eran comunes las agresiones verbales. Las dificultades encontradas al inicio de su implementación se debieron a la falta de apoyo e interés por parte de las directivas de la institución, otros docentes diferentes a la de la cátedra o algunos padres de familia.

Si bien el proyecto existe en la institución educativa, sólo unos grupos cuentan con procesos etnoeducativos en el aula:

(...) En estos grupos, como ya se ha dicho, se ve un avance en aspectos cruciales, como el manejo del lenguaje (una manera “correcta” de decir de sí misma, de sí mismo, respecto de otros compañeros) lo que indica un buen trato hacia sí y hacia los demás”. (Palacio et al., 2010, p.54)

La investigación concluye en que se puede rescatar la memoria cultural afrocolombiana en los contextos escolares, en una relación con lo teórico e histórico y los procesos y vivencias propias de la comunidad, es decir, en un diálogo y construcción contextualizado.

Villa y Villa (2011) reflexionan en torno al sentido pedagógico de la CEA desarrollada en el Caribe Seco Colombiano, donde las comunidades negras han venido



adelantando estrategias para afirmar la vida desde la descolonización. Ellos insisten en la necesidad de pensar y construir políticas educativas y culturales que partan de las realidades de las comunidades negras en sus contextos específicos. Así mismo, consideran la CEA como un espacio para que se escuchen directamente las voces de la comunidad, de sus situaciones, historia y sabiduría particular. Así lo destacan los autores:

Por medio de ésta se busca reactualizar los contenidos adormitados por el olvido e incidir en la producción, mediación, distribución y circulación de la cultura local. No se trata simplemente de llenar y transmitir los contenidos textuales fundamentales en la visión de los autores, buscamos el fortalecimiento del ejercicio narrativo de los actores (...) la cátedra debe propiciar la emergencia de la voz y la sabiduría que es patrimonio de las comunidades. (Villa y Villa, 2011, p.88)

Puede entonces visualizarse, desde este estudio y reflexión, un discurso descolonizador, que propone la cátedra como un espacio para reconstruir la historia y vida local de las comunidades afrocolombianas, entendiéndose a la vez como un espacio de fortalecimiento de su identidad. Ello implica dejar de ver a estas comunidades como objeto de estudio para pasar a verlas como “productoras de conocimiento”. También significa para los autores tener en cuenta otros referentes pedagógicos para ampliar la discusión sobre la cátedra como la concepción crítica de Henry Giroux, en que se concibe la pedagogía como forma de intercambio y producción cultural; la emergencia de la decolonialidad y los estudios culturales latinoamericanos de Catherine Walsh, que concibe la pedagogía como “un proceso productivo de carácter colectivo para la transformación política y cultural”. (Villa y Villa, 2011, p.90)

Por otro lado, Montero y Urrea (2011) investigaron sobre las percepciones de reconocimiento de la cultura en los estudiantes afrodescendientes en una institución

educativa como un aporte a la consolidación en los planes de estudio de la cultura afrocolombiana. Fue una investigación de carácter interpretativo, desde una perspectiva etnográfica con una muestra de 12 estudiantes del grado 11 y cinco docentes. Los investigadores encuentran el vacío teórico de las manifestaciones culturales de la etnia manifiestas en el currículo formal de la Institución, así como percepciones negativas entre los estudiantes. Así lo enuncian los autores al afirmar que:

No existe una valoraciones y apropiación clara de las posibilidades que brinda la política, observándose que los jóvenes estudiantes no perciben un reconocimiento de los otros sujetos, hacia su realidad, su manera de ver y estar en el mundo (...) las percepciones que tienen los estudiantes determinan creencias que hacen a los sujetos herederos de prácticas sociales que les permiten comprender su propia naturaleza y en esa medida poder repensarla y si es necesario reconstruirla. (p.11)

En los resultados los investigadores resaltan percepciones de los estudiantes vinculadas al reconocimiento de su cultura desde rasgos como el color de la piel, la textura y forma del cabello, la forma de hablar, la personalidad, así como las fiestas representativas de su cultura.

Es importante también resaltar las experiencias significativas en la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos recopiladas por la Rojas (2008), (2011) en instituciones educativas de diferentes contextos del país. Para ello se tuvieron en cuenta las voces de maestros/as, estudiantes, directivos, padres y madres de familia con sus aportes, preocupaciones e intereses que permitiesen luego el diseño de nuevos proyectos curriculares. Los talleres y observaciones realizadas se orientaron a partir de preguntas vinculadas con el currículo como: ¿qué es lo que debe aprender todo colombiano acerca de la presencia y aportes de las poblaciones negras a la construcción de la nación? ¿Cómo

hacer de la escuela y sus proyectos educativos espacios para el reconocimiento y valoración positiva de tales aportes?

A partir de los diferentes encuentros y experiencias de las instituciones se establecen las siguientes formas en que se ha desarrollado la CEA: A) **como asignatura** o materia en algunos casos perteneciente al área de las ciencias sociales. Como ventajas de esta forma de implementación los docentes señalan el que se garantice la existencia de un espacio formal en el currículo escolar, tenga un tiempo asignado, un docente encargado, es decir, se visibiliza al incluirse en plano académico. Como desventajas señalan la desvinculación de los diferentes problemas con elementos y componentes desde otras áreas. B) **como proyecto transversal en ciencias sociales**. En esta perspectiva se encontró a la mayoría de los participantes donde la CEA existe a partir de proyectos generales que vinculan en la reflexión las diferentes disciplinas de las ciencias sociales. C) **la cátedra como proyecto transversal a varias áreas** donde se vinculan las matemáticas, las ciencias naturales, la informática, lenguaje etc. Se establecen proyectos conjuntos a ser trabajados y evaluados por todas las áreas y por tanto requiere una planeación en equipo de los docentes. Rojas (2011) señala que “esta estrategia de trasnversalización se realiza de muy diversas maneras y puede involucrar tanto prácticas y espacios curriculares como extracurriculares” donde se realizan conversatorios en que se involucran a los padres y madres de familia y otros agentes de la comunidad. Igualmente la trasnformación curricular se alimenta de investigaciones realizadas por los/as estudiantes en torno a la diversidad y problemáticas de su contexto.

Según Rojas (2011) esta es una de las formas en que más se implementa la cátedra y especialmente en comunidades educativas con población mayoritariamente afrodescendiente D) **La cátedra como proyectos y actividades** no logra tener un espacio



formal en el currículo escolar sino que se refiere a un conjunto de actividades y proyectos de la cultura y aportes afrocolombianos. Desde allí se consideran varios aspectos como el Patrimonio Inmaterial, la Tradición Oral y Literatura, la Lengua, los saberes ancestrales, la memoria histórica, el Territorio y el Medio Ambiente. Son varias las experiencias que se desarrollan desde la celebración del día de la afrocolombianidad, el reconocimiento folclórico, artístico de la comunidad a través de muestras y representaciones, hasta la investigación de los estudiantes sobre el patrimonio cultural y ambiental de su entorno.

Discursos Curriculares. Teniendo en cuenta que el propósito general de mi investigación tiene como uno de sus ejes centrales el currículo, es importante considerar los discursos curriculares que se han configurado en los últimos años en el contexto colombiano para tener un acercamiento a las discusiones y debates conceptuales que se han dado en este campo y su cercanía con la educación intercultural. Para ello tomo como referente la investigación realizada por Giraldo, Ossa y Cadavid (en imprenta) sobre los discursos curriculares en Colombia.

El propósito de esta investigación fue develar y examinar los discursos curriculares que circularon en Colombia entre 1970 y el 2008. La metodología empleada para ello fue una revisión y análisis documental que partió de la selección de 3 revistas en cuyos artículos (171) se rastreó la palabra currículo y sus derivados. Igualmente se tuvo como eje las cuestiones por las teorías y/o conceptos sobre currículo que se hicieron visibles en la producción académica de tal periodo así como las relaciones, tensiones y/o coexistencias que se visibilizaron o invisibilizaron.

Los conceptos de los que parte la investigación se comprenden del siguiente modo. El currículo es considerado en términos de conexiones, interacciones y negociación de

significados, no como un documento lineal o como un plan de estudio, sino más bien un constructo socio-cultural negociado y renegociado (Giraldo, Ossa y Cadavid, en imprenta) Por otro lado, el discurso es entendido como la red de significados que construye un individuo a partir de su comprensión del mundo, son las formas en que le otorga sentido a la realidad y que desde una mirada foucaltiana tiene mensajes sobre el poder, el conocimiento y las relaciones entre ellos.

Por teoría curricular comprenden la exploración de la experiencia educativa en contextos especialmente escolares, que brinda elementos para entender la importancia de las relaciones entre currículo, individuo y sociedad.

En los resultados, los autores presentan cuatro grandes temas que compilan los sentidos encontrados en torno al currículo: miradas, configuraciones, rasgos y transformaciones.

Miradas: desde esta perspectiva se concluye que las concepciones de currículo no son estáticas ni excluyentes y se encuentran diferentes metáforas para referirse a él: como construcción, ciudad, campo, ambiente, proyecto, sistema o de carácter múltiple (como principio, conjunto y elementos) todas con el rasgo común de ser una carta de navegación para el docente, para el estudiante, que trasciende la concepción de un programa de estudios y de las actividades académicas.

Igualmente, se encuentra diversos tipos de currículo entre los cuales están el currículo oculto, el currículo propio y el currículo transversal. Aquí es necesario resaltar que la concepción del currículo propio es la más cercana a mi investigación al pensar en un currículo intercultural, en la medida que el currículo propio parte de la negociación cultural entre maestro y comunidad con el fin de adaptarlo a las necesidades y contexto específico de los estudiantes.

Por otra parte, desde las *configuraciones* que se establecen a partir de las prácticas curriculares se encuentra su influjo sobre la concepción de vida de los sujetos en la medida que delinear sujetos que adoptan pre-determinadas posturas frente al conocimiento, la cultura y la sociedad: “el currículo pretende la formación de una conciencia, el desarrollo de una moral, y la adquisición de una concepción de vida en los educandos”. (Giraldo, Ossa y Cadavid, en imprenta parr. 30)

Por medio del currículo, la sociedad transmite y conserva los saberes que considera válidos y que deben conocer los estudiantes. Ello se evidencia en la organización de las áreas y en la intensidad horaria que se les otorga al interior del plan de estudios. Así mismo, el currículo promueve y refuerza formas de clasificación social que inciden en la concepción que tienen los estudiantes de los otros.

Dentro de los rasgos o características se resalta su carácter ideológico, como algo no universal, no neutro y que se construye a partir de una realidad histórica concreta. Igualmente, es flexible, especialmente, cuando se refiere a la educación superior; posibilita diversas experiencias de aprendizaje y ofrece alternativas múltiples que correspondan con las características de los estudiantes. Es pertinente, íntegro y configura un campo de tensión entre el contexto y cultura particular y las competencias que se busca desarrollar.

Las transformaciones que se presentan se dividen en dos tendencias: una que tiene que ver con la organización del conocimiento y su relación con el sujeto que aprende y la otra con las formas de concebir el currículo y su práctica.

De este estudio puedo deducir que no hay producción académica en Colombia de discursos curriculares desde un enfoque intercultural que partan de los tres modos o niveles en que puede analizarse el currículo, es decir, de las reflexiones en contextos escolares sobre la puesta en acción de un currículo en perspectiva intercultural.



Ahora bien, teniendo en cuenta los estudios realizados sobre educación

intercultural en el contexto latinoamericano y, de forma general, los discursos curriculares en Colombia, puede notarse un vacío desde investigaciones de corte empírico que den cuenta de la puesta en escena de una propuesta curricular intercultural y los efectos y/o discursos que genera en la comunidad educativa y los estudiantes, en particular lo que denota la importancia de exploraciones que conjuguen el currículo y la interculturalidad en la práctica escolar.

Si bien se han realizado investigaciones y reflexiones sobre educación intercultural, especialmente en el marco de las políticas educativas y de las propuestas curriculares que se han adelantado en países como Estados Unidos, España, Chile, México y Colombia, son pocos los estudios que se enfocan en experiencias dentro de contextos escolares a partir de la puesta en marcha de un currículo que considere la diversidad étnica y cultural de la comunidad educativa específicamente desde su planeación, desarrollo y experiencias generadas en estudiantes y maestros/as.

En esta medida, es necesario y pertinente analizar el currículo desde los dos primeros modos citados (planeado y desarrollado), dadas las actuales exigencias políticas y sociales de fomentar desde los contextos escolares experiencias interculturales que permitan desarrollar una conciencia crítica y reflexiva de respeto a la diversidad étnica y cultural. Por lo tanto, es la forma de conocer cómo se relacionan y opera el currículo con estos nuevos discursos y/o la apropiación y significación que genera en los actores del escenario escolar.



Objetivos

Objetivo General

Explorar los discursos de interculturalidad que surgen a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en una Institución Educativa Rural del Oriente antioqueño.

Objetivos Específicos

- Identificar los discursos de interculturalidad que circulan en una institución educativa rural y las interacciones que emergen a partir de ellos entre la comunidad educativa.
- Analizar las formas en que se visibilizan y apropian los discursos de interculturalidad a partir de la propuesta curricular en lo planeado e implementado en una institución educativa de un contexto rural



Metodología

Paradigma de investigación

Mi investigación se ubicó dentro del paradigma cualitativo (Guba y Lincoln, 2002), debido a la forma en que abordé la realidad, considerando que desde este enfoque no se habla de una sola y absoluta realidad, sino que parte del principio de que existen múltiples sentidos y realidades, algo que va ligado a la idea de cultura que retomé como una construcción simbólica y móvil. Igualmente, como investigadora busqué la comprensión de los fenómenos que ocurrían en la Institución Educativa de mi caso, donde asumí una interacción atenta con el fenómeno y la situación a investigar.

La investigación cualitativa se considera una forma de ver la realidad que privilegia lo profundo, lo particular y “la captación del significado y sentido interno subjetivo”. Ello posibilita una ruta flexible en la construcción del conocimiento. (Vasilachis, 2006)

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2008), el enfoque cualitativo va de lo particular a lo general, es decir, explora y describe para luego establecer teorías. No se prueban hipótesis porque estas se van generando y refinando en el proceso. Además, este enfoque es flexible y se moviliza entre los eventos y su interpretación. Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los participantes en determinado contexto social que en este caso fue una institución educativa rural.

Considerando lo anterior, no pretendí establecer generalizaciones universales sino una comprensión y descripción del fenómeno, que en este caso se situó en los discursos de interculturalidad que han emergido a partir de la implementación de la CEA en una Institución Educativa Rural, sin olvidar los valores, el contexto y la realidad social en que se ubica la comunidad educativa. Así mismo, este paradigma me permitió la negociación de

los significados y las interpretaciones con los sujetos que participaron y configuran aún la realidad que estuvo siendo investigada.

De la mano con Guba y Lincoln (2002), quienes llaman a este paradigma constructivista, primó en mi perspectiva una concepción del conocimiento como una construcción social, de consenso relativo entre las personas que se encontraron inmersas en esa realidad escolar, donde se pusieron en juego las múltiples visiones e interpretaciones de los participantes como por ejemplo frente a la cultura, la diversidad, la convivencia y las dinámicas del territorio y su influencia sobre la vida escolar.

Igualmente, se destacaron las realidades locales y específicas. La forma y contenido dependió de los individuos y grupos participantes que sostuvieron esas construcciones. En tal sentido, no puedo hablar de verdades en sentido absoluto porque las construcciones son alterables, teniendo en cuenta además que la exploración se realizó en un espacio donde interactúan estudiantes y docentes de diversas culturas y que el devenir de la cotidianidad escolar representa y genera percepciones diferentes en cada uno de los participantes de la investigación.

Tipo de estudio

Siguiendo a Hernández et al. (2008), este estudio fue inicialmente exploratorio en la medida que el problema de investigación que fue sobre los discursos de interculturalidad que emergen a partir de la implementación de la CEA en una Institución Educativa Rural, ha sido poco estudiado tanto a nivel nacional como internacional desde el currículo planeado y desarrollado. En este sentido, es importante porque fue un estudio flexible que buscó recibir la mayor información del problema y conocer su estado.

No obstante, la investigación no se quedó en la fase exploratoria porque

finalmente se describió el desarrollo e impacto de la propuesta curricular en la Institución Educativa a partir de las variables o conceptos centrales en que se presenta el currículo (planeado, desarrollado), así como la descripción de los discursos de interculturalidad que se han desarrollado. Por lo tanto, este tipo de estudio es útil para mostrar particularmente el estado del fenómeno o situación específica en tal institución.

Método de investigación

El estudio de caso facilita la profundización y el examen a fondo de una situación o fenómenos en particular. Es un estudio minucioso que parte de varias fuentes de análisis sin el ánimo de establecer ningún tipo de generalización.

Esta investigación fue un estudio de caso, que partió del interés en él mismo, es decir, que fue intrínseco, cuyo fin último no fue la construcción de una teoría o de generalizaciones, sino que prevaleció un interés en el análisis y exploración del fenómeno en sí mismo. Stake (1998) lo establece del siguiente modo: “una investigación con estudio de caso no es una investigación de muestras, el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p.17). Por lo general, los casos son personas o programas que se pueden asemejar unos a otros pero que son únicos también.

En correspondencia con el enfoque cualitativo, la formulación de generalizaciones no es el objetivo del estudio de caso porque se busca profundizar en la situación misma. Las generalizaciones se logran a medida que se obtiene información más detallada que permita entender el fenómeno o tener mayor claridad. Cifuentes (2011) igualmente señala que los estudios de caso se caracterizan por ser particulares, profundos y utilizan un

razonamiento inductivo que considera varias fuentes. En ellos se privilegia a los sujetos de la situación que se investiga.

Considerando lo anterior, en este estudio busqué el detalle de la interacción entre docentes y estudiantes con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en su contextos. Así mismo como es un estudio de caso me permitió ir recogiendo información y desarrollar formulaciones sobre la temática. El caso de investigación fue una institución educativa rural, y para la recolección de datos se tuvieron en cuenta las docentes líderes del desarrollo de la CEA, el rector de la institución, y los grupos de estudiantes donde se desarrolle la Cátedra. Igualmente fueron de gran importancia documentos como el PEI, las mallas curriculares de la cátedra y los diarios de campo de las docentes.

Contexto y participantes

Este estudio tuvo lugar en una Institución Educativa Rural del Oriente Antioqueño, en un contexto social donde se encuentran familias que durante los últimos años se han establecido a partir del retorno. Estas familias, en su mayoría, son campesinas ubicadas en veredas del municipio y de un municipio fronterizo. La Institución, actualmente, posee 302 estudiantes que proceden de las veredas que la rodean, y del casco urbano del municipio. Los estudiantes que viven en las veredas alejadas que pertenecen al municipio vecino tardan entre 30 y 40 minutos en escalera para llegar a la institución.

Algunas de las familias han retornado de Medellín después del desplazamiento por el conflicto armado de finales de siglo XX y comienzos del siglo XXI. También, se encuentran algunos/as estudiantes afrocolombianos/as familiares y conocidos/as de los/as docentes que trabajan en la Institución. La afluencia de estudiantes es cada vez mayor, no solo por el retorno de las familias, sino por la llegada de personas de otros municipios en

busca de mejores oportunidades de trabajo, como en el caso de los docentes que proceden del departamento de Chocó. Por lo tanto, el grupo docente de la institución también es diverso, siendo aproximadamente el 40% de ellos afrocolombianos.

Es una Institución Educativa que en los últimos años ha estado en proceso de reconstrucción del tejido social y de la estabilización de su población escolar, contando con el respaldo de las ciudades como Medellín y Santa fe de Bogotá. Entre los programas actuales desarrollados por la Institución se encuentra el programa de Inclusión que busca garantizar que los estudiantes en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales se incorporen a las dinámicas escolares que propicien el desarrollo pleno de sus capacidades.

Así mismo, se encuentra la CEA, que es una propuesta etnoeducativa intercultural que busca posibilitar a todos los estudiantes el conocimiento de las tradiciones y aportes de las comunidades afrocolombianas a la nación, así como garantizar el establecimiento de relaciones equitativas y de respeto ante la diferencia étnica y cultural.

En esta Institución Educativa que está ubicada en un contexto rural, confluyen estudiantes con diversas visiones sobre la realidad y el mundo, por tanto las necesidades e impactos de las propuestas educativas son particulares y diferentes al del contexto urbano. En este caso específico, era la única institución educativa del municipio que desarrollaba la CEA desde hacía 3 años. En la investigación conté con la participación de las docentes líderes de la CEA, recientemente llamada Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ellas fueron importantes porque son las directas encargadas de su implementación en la institución y durante el último año por disposición del rector, se fueron vinculando en su desarrollo de forma que ya la responsabilidad sobre su implementación no está en manos de una única docente, sino que se han vinculado otras



docentes de áreas distintas a las ciencias sociales. Ellas son quienes han tenido más contacto con la cátedra en su planeación y desarrollo. Por lo mismo, también son las que pudieron hablar desde su experiencia sobre la influencia que ha generado la implementación de esta propuesta desde aspectos como las interacciones personales, la apertura hacia el conocimiento de la cultura e historia del otro, las implicaciones curriculares tanto desde las fortalezas logradas como de las ausencias y necesidades para la estructuración de la propuesta en la institución. Igualmente, el rector posibilitó una contextualización y panorama general frente a las características de la Institución y la introducción de la cátedra, así como la importancia que tiene su desarrollo para el mejoramiento de aspectos en la convivencia frente a otras instituciones que tiene a su cargo y que no la implementan.

Así mismo, participaron de esta investigación los estudiantes de los grados: 5°, 6°, 7°, 8°, 9° 10° y 11°, donde se ha implementado la cátedra de manera constante. Fueron importantes al analizar la implementación de la cátedra, es decir, como currículo desarrollado, sus interacciones con ella y sus compañeros, así como las percepciones que mostraron a partir de cuestionarios, entrevistas y las observaciones. Esto posibilitó establecer la relación entre la planeación, y el desarrollo o puesta en acción de la cátedra como un currículo.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Esta es una propuesta que surge a partir del reconocimiento del carácter pluricultural de la nación desde la constitución política de 1991, y que se apoya en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y los Decretos reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. Con la CEA se busca transformar el currículo escolar de carácter homogéneo y visibilizar la historia de las comunidades afrocolombianas.

Los antecedentes de este programa se encuentran desde la década de los setenta con las luchas y movimientos de grupos de intelectuales, universitarios y líderes comunitarios por la visibilización de los aportes de la comunidad afrocolombiana a la construcción de la nación. Desde diferentes espacios de debate se solicitó al gobierno del momento la presencia de la raíz africana en la educación básica y universitaria a través de los Estudios de la Cultura Negra. La preocupación por la presencia del racismo y la discriminación en el sistema escolar así como el fortalecimiento de estereotipos sociales y raciales a través de los discursos y prácticas escolares dio lugar a la reglamentación del Decreto 1122 de 1998 con el que se estableció la obligatoriedad de la CEA para todos los centros educativos del país y se considera como “un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultura” (Caicedo, 2011, pág. 14)

Así mismo, Caicedo (2011) señala que la CEA hace parte del proceso diaspórico que busca el reconocimiento de la raíz común de los afrodescendientes y desde el cual se puede comprender las diversas formas y expresiones de las comunidades negras. Se trata entonces de visibilizar esa reinvención de lo africano desde cada uno de los contextos que las comunidades han apropiado. En esta perspectiva la CEA hace parte de una estrategia pedagógica y epistémica para incidir en uno de los ámbitos donde se producen y reproducen imágenes y representaciones a cerca de lo afro que pueden presentarlo como lo inferior, exótico, mítico y donde se ancla la historia a unos saberes y conocimientos dominantes.

Aunque la implementación de la cátedra no ha sido una realidad de todas las instituciones educativas del país como el Decreto lo estipula, si se han generado diversas y significativas experiencias en escenarios escolares afrocolombianos donde se ha afectado el

currículo, las prácticas pedagógicas y la subjetividad de los maestros. A tal proceso

Caicedo (2011) le nombra “Afrocolombianización de la Escuela”. Se resalta entonces los sentidos que ha adquirido la CEA especialmente en la autoidentificación y autorreconocimiento de la raíz y cultura africana en estudiantes y maestros/as.

Caicedo (2011), afirma que desde la cátedra se han logrado tres sentidos importantes. El primero desde una pedagogía de la afrocolombianidad que ha incorporado prácticas, contenidos, experiencias que han ampliado el horizonte de comprensión de la cultura afrocolombiana al interior de la escuela dando lugar a las vivencias, creencias y gustos de los/as estudiantes y maestros/as. En este sentido la CEA posibilita repensar los saberes escolares de forma crítica frente a los modelos hegemónicos del conocimiento que circulan desde las diversas disciplinas. Desde esta perspectiva se fortalece también un maestro/a descentrado/a que habla desde las dinámicas del contexto y se ancla en procesos de recuperación de la memoria de la comunidad en que trabaja más que desde los saberes fragmentados. Así mismo el autor destaca dignificación de la afrocolombianidad desde el currículo en la medida que se incorporan en él las tradiciones, saberes y resignificaciones de la comunidad en la historia nacional como en el caso de algunas comunidades e instituciones del país que han podido afectar parcialmente sus planes de estudio.

Finalmente la CEA ha sido un importante proceso frente a la etnización y racialización de los maestros afrocolombianos quienes han podido encontrarse, repensarse y afirmarse en su lugar cultural.

La CEA coincide con los planteamientos de la Pedagogía crítica, es decir, que considera importante el cuestionamiento a la dominación y a las raíces de la discriminación y exclusión, así como posibilitar la voz y participación activa de los/as estudiantes en el cuestionamiento y la crítica de las condiciones que han subordinado a las comunidades

cultural y étnicamente diferentes. Así mismo pretende que se genere en ellos/as “una conciencia crítica para asumir el mundo del cual hacen parte” (Rojas, 2008, p.49).

Desde los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2001) se ofrecen unas orientaciones para los/as docentes a partir de la descripción de 8 dimensiones que deben considerarse para su implementación: Dimensión político-social, Dimensión Pedagógica, Dimensión Lingüística, Dimensión Ambiental, Dimensión Geohistórica, Dimensión Espiritual, Dimensión Investigativa y Dimensión Internacional. (Ministerios de Educación Nacional, 2001). Se propone que la Cátedra sea asumida no como una asignatura, sino como un eje transversal de la formación de los estudiantes y por tal razón estará planteada desde el Proyecto Educativo Institucional. Así mismo la investigación realizada por la Universidad del Cauca: “Cátedra de Estudios Afrocolombianos aportes para docentes” (Rojas, 2008) también se ofrecen orientaciones conceptuales, pedagógicas y propuestas metodológicas para su implementación, proponiendo 15 ejes temáticos referidos a aspectos históricos, geográficos, culturales, económicos, gastronómicos, estéticos, políticos, lingüísticos, así como temas referidos a los derechos humanos, la discriminación y el racismo.

Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos. Esta propuesta de educación se comienza a implementar en la institución educativa del caso con las mallas curriculares reconstruidas por iniciativa de la Gobernación de Antioquia a través de la Gerencia de Negritudes, y el ejercicio y coordinación de la Universidad de Antioquia (Grupo de Investigación DIVERSER) a partir de las experiencias etnoeducativas institucionales y municipales del departamento de Antioquia. Para ello se realizaron 9 encuentros subregionales con la participación de 680 docentes. Las mallas curriculares se presentan como un horizonte para llevar a cabo las propuestas formativas desde la



etnoeducación en Colombia y en consonancia con uno de los propósitos del Plan de Desarrollo de Antioquia, de enfrentar los retos educativos, culturales, económicos, sociales y extender el apoyo a las diversas comunidades indígenas y afrocolombianas. Se consolidó entonces una malla curricular unificada de etnoeducación para Antioquia con elementos comunes y generales de toda la diversidad y multiculturalidad del departamento de forma que todos los/as estudiantes independiente del contexto en que se encuentren puedan reconocer los elementos étnicos y culturales. También se propusieron 9 mallas subregionales considerando las especificidades de los contextos. De tal forma las docentes de la institución de caso tuvieron acceso a las mallas curriculares de Oriente.

Recolección de datos

Siguiendo a Stake (1998), no existe un momento exclusivo para la recolección de datos porque de hecho los mismos contactos preliminares para la caracterización y descripción del problema implican una observación detallada e intencionada en que se percatan los discursos y representaciones de los participantes. Todo ello contribuye a la construcción de los antecedentes.

Ahora bien, siguiendo a Simons (2011), consideré como métodos de recolección claves en mi investigación la observación, la entrevista y el análisis de documentos porque “son tres métodos cualitativos que se suelen emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión”. (p.58)

En este sentido, tuve en cuenta la observación de las clases de la cátedra, de manera que pude establecer relación entre lo planeado y lo propuesto por las docentes en sus diarios de campo y su práctica. Igualmente, consideré las conversaciones informales que surgieron de mi interacción con los/as docentes, los/as estudiantes y el rector y que no



fueron previamente planeadas pero que permitieron visibilizar discursos frente a la interculturalidad y el desarrollo de la cátedra en la institución. Las entrevistas estructuradas y semiestructuradas posibilitaron la exploración y profundización frente a las percepciones que existen en torno a la diversidad étnica y cultural y la influencia que ha ejercido el desarrollo de la cátedra en la construcción de los discursos de interculturalidad en la institución. Igualmente el PEI, las mallas curriculares de la cátedra, los diarios de campo y las notas de los estudiantes posibilitaron analizar los discursos desde lo oficial.

La observación. Este método va más allá del simplemente ver, porque implica tener todos los sentidos atentos. Sus propósitos están ligados a mi investigación porque busca explorar contextos y fenómenos sociales así como describir las actividades que se desarrollan, los significados que circulan y comprender procesos. Además, mediante la observación pueden conocerse los valores y normas que regulan y forman parte de una cultura, de una institución o programa. Es un método que me posibilitó ampliar la información de las entrevistas porque me permitió realizarme una imagen completa del escenario, que no se lograba únicamente con la conversación. Así mismo, como lo señala Simons (2011) “la observación ofrece una forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo” (p.86). Fue también el método que mejor posibilitó la exploración y análisis del currículo desde lo desarrollado, desde su puesta en acción y de los discursos de interculturalidad que emergen de la implementación de la cátedra.

La observación es uno de los métodos de recolección de datos que de manera más completa puede contribuir a tal conocimiento por tanto debe ir acompañada de un registro juicioso y detallado (Stake, 1998). Este método fue aplicado desde el mismo inicio de la descripción del problema y elaboración de los antecedentes, por lo tanto está implícito en

todos los momentos que tenga interacción con el medio y en todas las fases de la investigación.

Para el desarrollo de mi estudio tuve en cuenta desde la observación: las clases, las actividades de clase, los descansos, actos cívicos y la semana de la afrocolombianidad como hecho relevante en la institución. Igualmente, tuve en cuenta el ambiente social, las formas de organización y las interacciones entre estudiantes y docentes. De igual forma, observé de manera especial a las líderes de la CEA en su vinculación con la práctica.

No se siguió un formato de observación predeterminado, sino que tuve en cuenta todo lo que considere pertinente para dar respuesta a mis interrogantes.

Revisión documental. El desarrollo de este método parte de la lectura del investigador y posibilita el desarrollo de un marco teórico conceptual a partir del análisis de documentos. Hay documentos personales y grupales. En este caso, los documentos que analicé fueron el PEI, las mallas curriculares del programa de Etnoeducación y la CEA, los diarios de campo de las docentes encargadas de dictar la Cátedra, y las notas de algunos estudiantes. Esta variedad de documentos me permitió aumentar el grado de certeza y objetividad en la información.

El PEI fue importante en mi estudio en la medida que posibilitó la exploración de los discursos sobre la diversidad étnica y cultural y la interculturalidad en este documento oficial y rector de la Institución, así como la vinculación y/o ausencias que tiene el programa de etnoeducación en este proyecto. Las mallas curriculares y los diarios de campo posibilitaron un acercamiento a los discursos que desde lo oficial, en el ámbito departamental, existen de la interculturalidad y las formas en que busca tratarse la diversidad étnica y cultural en las instituciones educativas. Fue también la posibilidad de mirar la apropiación de la propuesta por parte de las docentes. Por su parte, las notas de

los/as estudiantes complementaron la información de los diarios de campo de las docentes, pues en algunos casos no existían planeaciones o algunos diarios estaban atrasados, de forma que a través de las notas de los estudiantes se revelaron contenidos, actividades propuestas por las docentes así como significados construidos y percepciones de los estudiantes en las respuestas a los talleres.

La revisión documental fue aplicada desde la fase inicial de recolección de datos en la medida que fue importante conocer la perspectiva educativa y la propuesta curricular de la institución. Los diarios de campo fueron explorados al tiempo de la realización de las observaciones de clase. Tanto la observación como la revisión documental me posibilitaron tener contacto con los modos del currículo desde su planeación, y desarrollo.

Entrevista. Se la define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (el entrevistado) (...) en ella a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significado respecto a un tema”. (Hernández et al., 2008, p.597)

La entrevista es un método que posibilita tener acceso a las realidades e interpretaciones múltiples de quienes se encuentran en el contexto y son variables porque no todos ven y piensan lo mismo en torno al mismo caso. En este estudio fue valiosa porque me permitió acceder a información que fue difícil obtener por la sola observación o la revisión de documentos. Igualmente desde el estudio de caso se parte de la idea que cada entrevistado cuenta con experiencias únicas que son valiosas conocer y analizar para comprender, en esta situación particular, lo que el currículo planeado y desarrollado generan en los estudiantes, y los discursos de interculturalidad que han emergido en ellos y en los docentes.

Las primeras entrevistas fueron abiertas o a profundidad y tuvieron una guía de contenido muy general que se fue estructurando a medida que avanzó el trabajo de campo. Igualmente, realicé entrevistas semi-estructuradas que no guardaron una estructura rígida y cerrada, posibilitando un mayor despliegue de la información. Esta entrevista partió de un guion de preguntas que no fueron cerradas y se fueron organizando o reorientando en la medida que la entrevista progresaba. Estas fueron aplicadas a las cuatro docentes que implementan la cátedra, a 8 estudiantes que mostraron una actitud participativa y de liderazgo en las clases de la cátedra, al rector de la institución a dos docentes de matemáticas y física, la docente de lengua castellana, y el docentes de Educación Física que por su mayor tiempo en la institución (entre 20 y 10 años) posibilitaron la contextualización de la situación de estudio. En total se realizaron 23 entrevistas porque a cada una de las docentes líderes de la cátedra le realicé dos entrevistas, y a las docentes afrocolombianas una más por las necesidades de ampliación que surgieron en la medida que se realizaba el análisis de la información. Este método lo apliqué conjuntamente con las observaciones.

El cuestionario. El cuestionario posibilitó la participación de aquellos estudiantes que se sentían más seguros de expresarse a través de la escritura y el anonimato, por tanto fue una estrategias que permitió conocer de más estudiantes las perspectivas frente a la diversidad étnica y cultural así como de la implementación de la cátedra en la institución. El cuestionario, siguiendo a Hernández et al. (2008) “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”. (p.228) Si bien en este estudio no se trataba de medir, si se trataba de indagar acerca de unos elementos centrales tales como la concepción que tienen los/as estudiantes sobre la cultura, la diversidad étnica y cultural, la

discriminación, la convivencia, así como su visión sobre las interacciones generadas a partir de la implementación de la cátedra.

Para el cuestionario que formulé, realicé 10 preguntas abiertas porque el interés estaba en explorar y profundizar sobre los conocimientos y opiniones acerca de la multiculturalidad de la institución y el proceso de la cátedra de estudios afrocolombianos, por lo que, de antemano, no se tenían posibles respuestas de los estudiantes que posibilitaran realizar preguntas cerradas. Además, con las preguntas abiertas los estudiantes expresaron libremente sus percepciones, creencias y conocimientos. Cabe decir que la elaboración de las preguntas tuvo como eje los objetivos del estudio de forma que sus respuestas aportasen a la resolución de las preguntas de investigación. Tuve en cuenta las consideraciones de Briones (2002) para la elaboración de cuestionarios como partir de preguntas generales y simples para abordar luego asuntos específicos, no utilizar preguntas que indujeran a la respuesta, no usar preguntas que pudiesen poner a los participantes en situaciones embarazosas.

Análisis

En términos generales, analizar implica establecer categorías, ordenar y resumir los datos. Se busca racionalizar los datos para establecer relaciones entre ellos. El análisis y la interpretación son un proceso que se va realizando paulatinamente durante la investigación; son interactivos a medida que se van identificando patrones, sentidos y posibles categorías que se generan del contacto que tenga con el fenómeno de investigación. Así para Morse (2003) el análisis de los datos “Se trata de un proceso de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y atribuirles consecuencias a los antecedentes”. (p.32)

Para esta investigación tuve en cuenta la codificación, la clasificación y la generación de temas, que me posibilitaron organizar los datos y entenderlos para la producción de conclusiones. El análisis lo inicié con la estructuración de datos, con la revisión y organización de todo el material en la medida que lo iba obteniendo agrupando la información de acuerdo al método: las 23 entrevistas, los 20 cuestionarios, las 12 observaciones de clase, las 3 conversaciones informales y los documentos. A medida que iba obteniendo los datos realizaba una exploración de su sentido, la calidad y la pertinencia. Luego, realicé las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones que obtuve en videos.

Después, efectué la codificación que, según Hernández et al. (2008), tiene 2 niveles: “en el primero se codifican las unidades en categorías, en el segundo se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones”. (p.634)

Con cada grupo de datos realicé la codificación, asignando categorías por segmentos de información, luego analicé las vinculaciones y conexiones entre categorías y las agrupé en temas generales. La codificación fue un proceso central porque me ayudó a organizar y clasificar los datos y encontrarle sentido y significado, poner etiquetas y denominar los textos, luego reunir por trozos comunes y nombrar con categorías. (Coffey y Atkinson, 2003)

Cabe anotar que el proceso tuvo sus avances y retrocesos en la medida que en el análisis de datos a veces había que volver a revisar los anteriores frente a las preguntas que surgían en el proceso, el conocimiento que se generaba, las nuevas visitas al campo, etc. Así mismo, a medida que realizaba la lectura de los datos escribía memos a partir de las interpretaciones tempranas que me surgieron, de manera que al finalizar el proceso de

codificación ya tenía elementos que me posibilitaron contrastar con las teorías

fundantes y los antecedentes e ir produciendo conclusiones previas.

Con el análisis de datos realicé un esquema analítico entre ellos a partir de procesos como comprender, sintetizar y teorizar que deben seguirse en secuencia. Para la comprensión tuve que tener un acercamiento al contexto de investigación en el que pude familiarizarme con las personas, la cultura, sus valores y creencias. Por ejemplo desde las primeras visitas al contexto observé el espacio y la disposición escolar, las interacciones personales, conversé con el rector sobre la dinámica de la institución, estuve atenta y dispuesta a las conversaciones informales que se daban también en los pasillos con algunos/as estudiantes, la secretaria y madres. Así mismo interactué con algunos docentes que deseaban conocer el propósito de mi estudio, o cómo iban los avances y daban sus apreciaciones o realizaban comentarios al respecto. Esto me permitió tener un panorama amplio sobre los datos lo que a su vez me posibilitó una descripción más completa y coherente.

La síntesis me permitió la relación de varias experiencias y descubrir patrones comunes entre la parte formal del currículo, el desarrollo y las experiencias del grupo.

Por su parte la teoría no se constituyó de forma pasiva sino que parte de un proceso continuo de observación de los datos como piezas que configuran un todo. Para teorizar establecí vínculos emic-etic o micro-macro entre los datos (Boyle, 2003). En tal sentido, durante el proceso fui estableciendo relaciones entre los sentidos y significaciones que existen entre los participantes con las elaboraciones y discusiones teóricas que se han desarrollado sobre el tema, en este caso, la interculturalidad.

Consideraciones éticas

En primera medida, es importante dejar claro para el lector que soy Licenciada en filosofía y que ejerzo la docencia en una Institución Educativa en la básica secundaria y media académica hace ocho años. Actualmente, también soy docente de cátedra de la Universidad de Antioquia. Mis intereses académicos y profesionales han estado vinculados en los últimos años a las reflexiones sobre la educación y particularmente sobre los estudios y debates que se han generado en torno a la educación en perspectiva intercultural y las reflexiones sobre el currículo. De ahí que haya sido atractivo para mí como docente y como investigadora el preguntarme por las experiencias de educación intercultural con una mirada desde el currículo, o si se quiere por el currículo desde una perspectiva intercultural. El acercamiento al contexto rural fue una apuesta que partió del interés investigativo por mirar al currículo en dicho escenario que por su devenir histórico y tensiones sociales ha generado una dinámica cultural en el contexto escolar que era importante analizar. También representó para mí una ampliación de la mirada en la medida que fue mi primera experiencia investigativa en un escenario diferente al de mi formación académica y profesional que hasta el momento había sido en contextos urbanos. Sin embargo la decisión obedeció tanto a las particularidades y necesidades del contexto educativo como a la misma invitación desde la universidad por pensar y aportar a la región.

Para dar inicio a la investigación tuve en cuenta la autorización desde la secretaría de educación del municipio para ingresar al contexto educativo particular. Tanto a la secretaria como al rector de la Institución se les especificó mis intereses particulares y las pretensiones con la investigación. Ambos estuvieron de acuerdo en abrirme las puertas de la institución, en la medida que vieron necesaria la exploración por el proceso que habían

iniciado con la implementación de la CEA y por la diversidad étnica y cultural de la institución, reflejo de las dinámicas sociales del mismo municipio.

Los participantes de la investigación firmaron un consentimiento informado donde se expresaba que su participación era voluntaria y podían retirarse en el momento en que lo quisiesen. Así mismo, autorizaron el acceso a diarios de campo, mallas curriculares, el PEI de la Institución y las observaciones de clase cuando se requiriesen.

Igualmente, realicé una presentación formal con los estudiantes de los grupos participantes en la investigación, les conté quien era, de dónde iba y para qué estaba en la Institución. Les dije que si alguien se sentía incómodo por mi presencia en el salón de clase, podía hacérmelo saber. Así mismo, con cada entrevista y cuestionarios realizados a los/as estudiantes y docentes, se les garantizó la protección de su identidad, de ahí que en el informe final no aparezcan los nombres del municipio, de la Institución Educativa y de ninguno de los participantes.

Para el momento de recolección de la información, se consideraron los tiempos de las docentes, siempre se les solicitó previamente la autorización para asistir a sus clases o revisar el diario de campo o notas de sus estudiantes. Cuando las docentes requirieron apoyo con algún grupo porque se encontraba solo, se les realizó el acompañamiento y con autorización de ellas se aprovechó para conversar con los estudiantes sobre temas relacionados con la investigación.

Para realizar la devolución a la comunidad se solicitó un espacio con el rector, en un momento de reunión con los/as docentes para compartirles los resultados y recibir su validación y consideraciones antes de la escritura del informe final.



Resultados

El propósito del estudio consistió en la exploración y comprensión crítica de los discursos de interculturalidad que emergieron a partir de la implementación de la CEA y su nueva versión como Etnoeducación y Cátedra Estudios Afrocolombianos en una Institución Educativa en contexto rural del Oriente Antioqueño. Los temas que desarrollé, a partir de la generación de la información y el análisis de la misma, los he denominado: Prácticas educativas institucionales, Interacciones personales, Dinámicas e influencia territorial y Memoria cultural afrocolombiana. Estos se desarrollaron a partir de un anterior agrupamiento de las categorías con las que nombré unidades de datos y que en este estudio llamé líneas de sentido.

Prácticas Educativas Institucionales

Este tema parte de las alusiones que realizan docentes y estudiantes de la cotidianidad y las relaciones específicas con las clases, el conocimiento, y las actividades y/o programas diseñados y llevados a cabo por los/as docentes. Así, también, se vinculan las experiencias y el impacto que han generado en los/as estudiantes. Los subtemas o líneas de sentido que surgieron a partir de las observaciones, entrevistas y cuestionarios realizados a las/os docentes, y los/as estudiantes fueron: Cátedra afro, etnoeducación, Planeación de clases, Conocimientos culturales, Costumbres, tradiciones y creencias.

Cátedra Afro y Etnoeducación. La cátedra comenzó a implementarse en la Institución como CEA hace tres años a cargo de la docente Iris, quien enseña Ciencias Sociales y la docente Zully, quien ocupa la plaza de etnoeducación y enseña en cuarto y quinto de primaria. Ambas docentes son afrocolombianas y llegan al municipio por las oportunidades de empleo. Iris es una docente que llegó del Chocó y había recibido

formación para desarrollar la Cátedra a partir de capacitaciones que ofrecieron en su región. Por su parte, la profesora Zully quien ocupa la plaza de etnoeducación de la Institución comentó en una conversación informal que se le dificultó dictar la cátedra en todos los grupos por tener el tiempo completo en los dos grados de primaria que le corresponden. De tal modo, la profesora Iris también inicio su implementación en los grupos de secundaria y media, aprovechando que además recibió capacitaciones sobre etnoeducación en Quibdó. Así lo relató Iris en una entrevista:

Yo soy como la encargada de la cátedra, primero, por lo que está relacionado con el área y segundo porque yo también digamos concursé como etnoducadora en el Chocó y usted sabe que para un concurso uno generalmente tiene que recibir algún tipo de capacitación tiene que leer y entonces yo allá digamos hice un curso que nos dictaron en la tecnológica del Chocó... y entonces ahí tuve la posibilidad de adquirir algún material entonces es que puedo decir que de los que están aquí soy la que puedo tener un poquito más de conocimiento en relación a los otros docentes ... y lo otro es que la plaza está creada, la plaza digamos está aquí desde el 2008 pero entonces básicamente no había sido posible que como tal al menos en la secundaria que se estableciera.

De acuerdo a la información suministrada por el rector y la profesora Sara, en el año 2013 la Gobernación de Antioquia propone (como proyecto en construcción) la implementación de la Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para todo el departamento, buscando con ello que en cada subregión se trabaje la Cátedra considerando las particularidades de su historia, cultura y población. Para ello, en cada subregión del departamento hubo mesas de trabajo con los y las docentes representantes de cada institución para conocer cómo se había abordado hasta el momento la diversidad étnica y cultural de su contexto escolar particular así como la implementación de la CEA. Según la

docente Sara, quien asistió a la reunión, la cátedra de etnoeducación busca reconocer y hablar desde las condiciones culturales y étnicas de la región y el municipio. Sin embargo, para la profesora Iris fue un cambio abrupto. Así lo expresó en una entrevista:

Esa fue una decisión que se tomó, digamos de un día para otro. Tan! se va hacer esto. O sea que no fue como para decir que fue algo que se planeó, algo que se concertó sino que eso fue de una vez, tan, hay que hacer esto y listo... Ahora a mí solamente me toca trabajar con el grado decimo y el grado once, y entonces yo que estoy haciendo... llevando como secuencia de una temática que venía yo desarrollando con ellos, y estoy avanzando en esa temática.

La profesora Sara estuvo en la presentación que se hizo desde la Gobernación de Antioquia porque de acuerdo con conversaciones informales que sostuve con ella y con el rector, la institución quiso involucrar otros docentes que no fuesen precisamente afrocolombianos, pues la idea es que la responsabilidad de la cátedra comenzara hacer parte de un colectivo de docentes más amplio y no se delegara solo a las docentes Iris y Zully. Por ello, en la implementación de la propuesta también se incluyó a la profesora Daniela, quien dicta Tecnología e Informática y Artística.

Frente a la nueva propuesta de la Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la docente Iris considera importante que el énfasis siga siendo la cultura afrocolombiana, porque aparte de la población mestiza, la comunidad afrocolombiana es la que se ha ido arraigando y fortaleciendo en el municipio y de forma particular en la institución educativa. En una entrevista la docente explica:

Resulta que aquí particularmente, la etnoeducación tiene que ir inclinada a la parte afro, porque es que aquí hay población afro, aquí no hay población indígena, bueno, también hay que dar a conocer lo de nosotros, aquí no hay población gitana, o sea

que aquí la población mayoritaria es mestiza, la minoritaria es afro, porque hay 5 docentes, como estudiantes. Entonces aquí hay que seguir haciendo eso así se haya cambiado.

La cátedra se fue institucionalizando en los últimos tres años desde la propuesta de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, y entró a formar parte de las prácticas escolares como una asignatura. Así lo expresa Daniela en una entrevista:

En este momento está organizada como, pues la asignatura como tal esta como las otras asignaturas de la institución y se tiene en cuenta la nota normal con los muchachos como se tiene las notas de las otras materias, entonces se tiene las mismas actividades y la misma programación que se tiene con las otras materias.

En la misma línea, las demás docentes, encargadas de implementar la cátedra, Sara, Iris, y Zully afirman que ésta se ha asumido y organizado como una asignatura, que tiene su tiempo, espacio, docentes responsables, se evalúa y también se pierde. Tanto Iris como Daniela consideran importante que se incluya como asignatura en la medida que ha ganado mayor legitimidad dentro del currículo institucional, por tanto los estudiantes la respetan como cualquier otra materia. También porque es la forma de garantizar su permanencia dentro de la institución. Por su parte, la profesora Sara considera que no debería ser una asignatura sino un componente del área de ciencias sociales porque no debe ser sumativa en el promedio académico sino implementarla como estrategia para la toma de conciencia frente al respeto por la diversidad. Así lo expresa la docente:

Lo que se hizo fue cambiarse el nombre de cátedra afro por etnoeducación y dejarse así como algo que deje resultados a los estudiantes a nivel académico y yo pienso que no, que no es viable que esta sea como sumativa al promedio de ellos porque de verdad es que es una parte más bien como de que ellos aprendan con que es que están viviendo y de su medio y no sería como algo tan, tan que, como impuesto.

Desde esta perspectiva, el que exista como una asignatura que puede perderse y ganarse como las demás hace que algunos estudiantes se esfuercen, participen y cumplan con las actividades porque es necesario para ganarla, pero puede restarle en cuanto a la conciencia y reflexión de los estudiantes frente al respeto y tolerancia que debe existir independiente de la nota.

Así mismo, la existencia de la cátedra al interior de la institución ha generado una conexión entre el significado de interculturalidad y la diversidad étnica y cultural presente, en la medida que se ha potenciado el reconocimiento de culturas diversas y se desarrollan a través de ella discursos de tolerancia y convivencia. Los docentes de Educación Física y Matemáticas asocian la interculturalidad de la institución con la presencia de la Cátedra al interior del currículo institucional, es decir, para ellos la cátedra es necesaria en tal espacio por su dinámica social diversa, y tal realidad sugiere interculturalidad. “El colegio es intercultural por la cátedra y por la presencia de estudiantes y docentes de diferentes regiones” expresa el profesor Alberto en una entrevista. En tal sentido, a pesar de ser una asignatura con docentes a cargo, el profesor Julián dice que también se asume desde las demás áreas al afirmar en una entrevista que:

Haber, es un área aparte pero igualmente todas las áreas por A, por B o por C sin querer o queriendo se transversalizan... igual en todos los grados puede haber uno o dos personas que son negros o afros pues y entonces ahí tiene que reflejarse lo que están haciendo allá y uno también pues hacer las cosas de cierta forma, uno también les hace charlas...

En una conversación informal el docente también afirma que “existe transversalidad de la cátedra de Etnoeducación porque al interior de sus clases posibilitan reflexiones en torno al respeto por las diferencias y la construcción de buenas relaciones personales que

fortalezcan la convivencia”, es decir que aunque no existan contenidos planeados desde sus mallas curriculares, si existe una formación necesaria en las actitudes. En tal perspectiva estos docentes concuerdan en decir que los contenidos y experiencias han sido lideradas desde el comienzo por la profesora Iris, quien había sido la líder de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos al interior de la institución hasta el año 2013. Los/as demás docentes han participado de actividades que son propuestas como una actividad más al interior de la institución. El profesor Alberto lo expresa en una entrevista cuando dice:

Aquí desde que yo llegué se ha visto que la dicta la profesora Iris, ella pues uno conversa con los estudiantes y ellos lo que dicen es que la hace muy participativa por medio de debates, de mesas redondas donde ella comparte pues lo que ella sabe lo que ella maneja y pues se ve que ella sabe y lo comparte con ellos y hace que los muchachos se dediquen y hagan actividades pues que conlleve a que eso quede más arraigado pues en cada uno de los muchachos.

Respecto a la transversalidad, la profesora Zully también dice en una entrevista, desde su práctica pedagógica:

Bueno con la parte por ejemplo de la ciencias sociales de la vida del origen del hombre de donde vinieron los afro colombianos, se les ha remarcado mucho de que el origen de la vida fue en África y que los primeros esclavos no fueron negros, si no que fueron blancos entonces nosotros esta área más bien la pudimos transversalizar con la otra asignatura porque tenemos mucho por ejemplo en la parte de lengua castellana, vemos la forma de los que es la lengua el dialectos, matemáticas también que vemos que había anteriormente, que negros se traían y se los cambiaba por monedas bueno se mercantilizaba...

Tal como lo ilustra esta intervención, desde las Ciencias Sociales las docentes encargadas del área la han vinculado con la enseñanza de la historia y aportes del pueblo

afrodescendiente, en lengua castellana con sus dialectos y lenguaje específico, y en religión y ética desde las costumbres y tradiciones propias, así como desde el énfasis en el respeto a la diferencia y la convivencia. Es una de las formas en que el currículo se presenta, y sobre todo deviene en la práctica de los docentes.

Aunque los y las docentes mencionan que si hay formas en que desde sus áreas incluyen los temas de diversidad étnica y cultural, es un tratamiento que realizan más desde la cotidianidad y en la resolución de conflictos que van apareciendo en la convivencia de los estudiantes porque desde sus áreas aún no hay temas o contenidos de etnoeducación o afrocolombianidad que se hayan adaptado a los contenidos. En el desarrollo de la propuesta de etnoeducación como tal siguen siendo las docentes líderes quienes desarrollan temas y experiencias que acerquen a los estudiantes a su propia cultura y al conocimiento de las demás. Los casos en que se vinculan los demás docentes, se relacionan con actividades programadas desde la misma cátedra como en el caso de la celebración del día de la afrocolombianidad, en que los docentes deben asumir unas responsabilidades con su grupo y se acercan a la cultura afrodescendiente desde los temas que deben preparar. Una estudiante del grado décimo lo relata en una entrevista:

El grado décimo con el director Alberto estamos trabajando la religiosidad y es un tema muy bueno porque ahí nos muestra los dioses de hace mucho tiempo, muchas culturas con un antes y un después, nos muestran sobre los diferentes dioses, que es la religiosidad, de los que pertenecían en Cuba, Brasil, Colombia y Haití.

Por otro lado, un factor que resaltan las docentes frente a la formulación de la cátedra integrada desde la etnoeducación y la CEA, es que es pensada como una cátedra, que no solo habla desde la voz de una etnia o cultura específica, sino desde todas las culturas y etnias que habitan el territorio colombiano, su historia y tradiciones específicas, dejando a

cargo de cada municipio la apropiación de ésta desde los rasgos de su población. La

profesora Sara dice que:

La Cátedra de Etnoeducación se llama Cátedra de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, es para hablar de diversidad, es para hablar de la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Porque no es solamente hablar de un tipo de etnia o raza, sino que vamos a mirar que tenemos también en nuestro departamento, cuáles son las raíces, cuáles son los orígenes, qué nos identifica, cómo somos en estos momentos... y se va enfocar mucho a eso, a la parte personal, a la parte colectiva y a la parte social en comunidad. También la parte regional.

Frente a la nueva perspectiva y dinámica de la cátedra, los estudiantes, según la profesora Daniela interrogaban:

Profe, ¿es que la cátedra no es nada más de negros? Y yo les digo no, es que etnoeducación es de todas las culturas, aparte de eso es que por decir, si hay en un momento dado que afrontar otro tema y que ellos quieren que lo toquemos, lo toco, porque de todas maneras etnoeducación aparte de que es de etnias entonces también hay que saber que eso es cultura...

Otra estudiante resalta frente a la propuesta de etnoeducación que "...antes veíamos regiones donde vivían los y las personas de las demás razas, ahora en esta vemos mi personalidad, cosas que tienen que ver conmigo misma para ser más tolerante y saber."

En tal sentido, no solo se pone el acento en el conocimiento de otras culturas desde la historia, el origen, tradiciones y prácticas sino que la Etnoeducación y cátedra de Estudios Afrocolombianos busca un conocimiento y fortalecimiento de la identidad personal y regional de los/as estudiantes, de ahí que algunos estudiantes la señalen como significativa.

Planeación de clases. Al comienzo de la implementación de la CEA, tanto la

profesora Iris como la profesora Zully se basaron para preparar sus clases en los documentos que le facilitaron a la profesora Iris en los procesos de formación que recibió en el Chocó y en documentos que habían encontrado en internet. Así mismo, a la cátedra se le destinó una hora semanal dentro del horario académico y comenzó a evaluarse como una asignatura. La presencia de la cátedra generó cambios en las interacciones entre los estudiantes y un entendimiento mayor con las diferencias y respeto de los derechos humanos. La profesora Sara relata este cambio en una entrevista:

Antes por ejemplo aquí se separaban en grupito, los mejores con los mejores, los más malos con los más malos y en este momento ellos han aprendido que cada quien tiene unas características diferentes y puede aprender como a compartir con los demás eso que tiene. Como acá tenemos compañeros que son de la cultura afro por ejemplo, antes se trataban muy mal, se les discriminaba, se les hacía sentir de pronto pues muy inferiores y en estos momentos entre ellos mismos han aprendido como a relacionarse mejor, se trataban muy mal, se insultaban.

En la misma perspectiva, una estudiante del grado octavo expresó, en una entrevista, frente a la cátedra que “es importante, porque pues para uno saber o reconocer el valor de las personas, no discriminarles a esas personas, o saber los pensamientos y los deberes y los derechos que ellos tienen”. Así mismo, en un cuestionario, un estudiante del grado décimo respondió que la implementación de la CEA en la Institución es importante para que “las comunidades negras aún en el siglo XXI no se sientan rechazadas, todo lo contrario, al dictarla tal vez ellos se sentirán incluidos en nuestra comunidad como seres iguales”



Desde septiembre de 2013, con la propuesta que se viene gestando de la Cátedra de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, la Institución, y en particular las docentes encargadas (que son cuatro) Iris, Zully, Sara y Daniela, han tomado como base para la implementación y desarrollo de la cátedra unas mallas curriculares proporcionadas por el proyecto “Apoyo a la gestión de docentes y directivos docentes en Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (Grupo de Investigación DIVERSER, 2014) liderado por la Secretaría de Educación de Antioquia, la Gerencia de Negritudes, y la Universidad de Antioquia con el Grupo de Investigación DIVERSER. Así mismo, han tenido en cuenta para la planeación de sus clases los temas que se indican en un cuaderno que repartieron las secretarías de educación para los estudiantes. Este cuaderno en su portada tiene como título “Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos” y en su primera y última página tiene consignados unos temas agrupados en cuatro fases. (Antioquia Digital, 2014)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

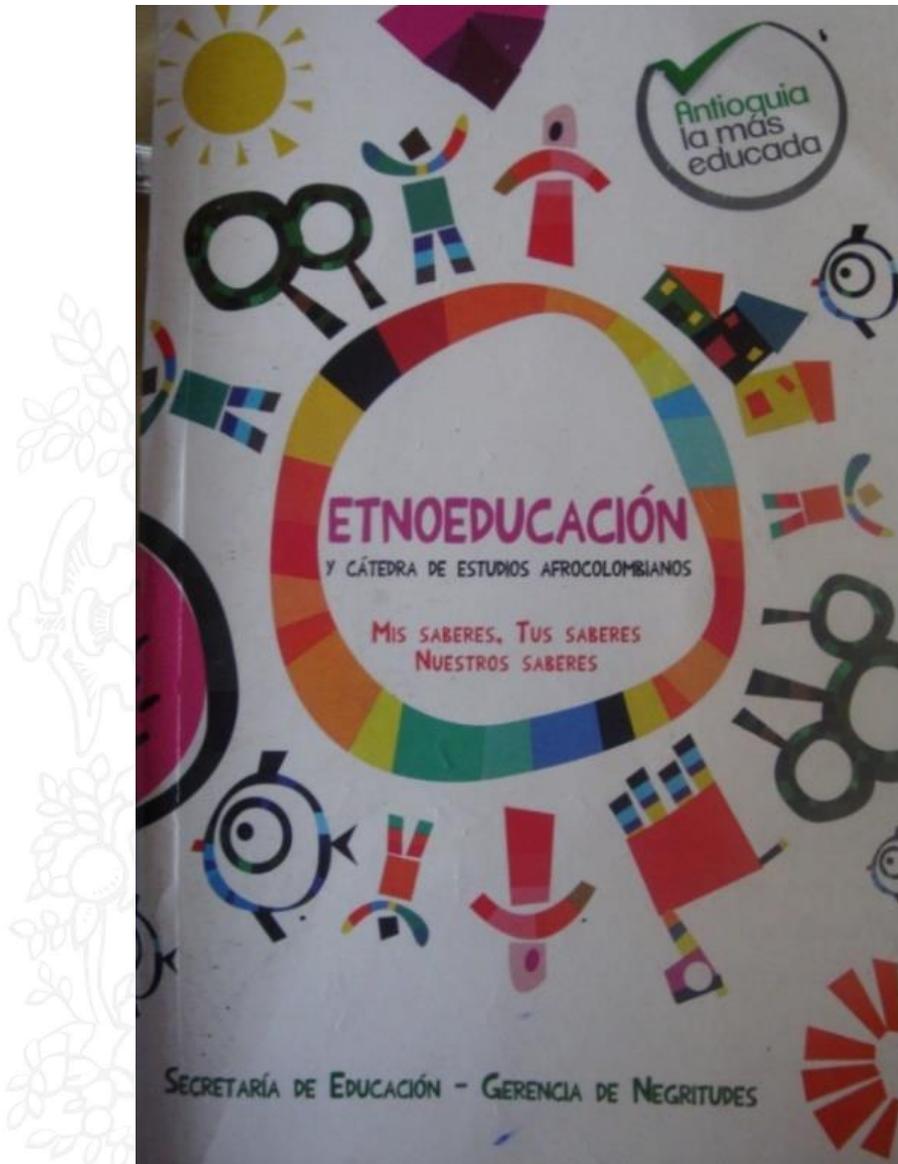


Figura 1. Portada del cuaderno de Etnoeducación entregado a las instituciones educativas por la secretaría de educación y la Gerencia de Negritudes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

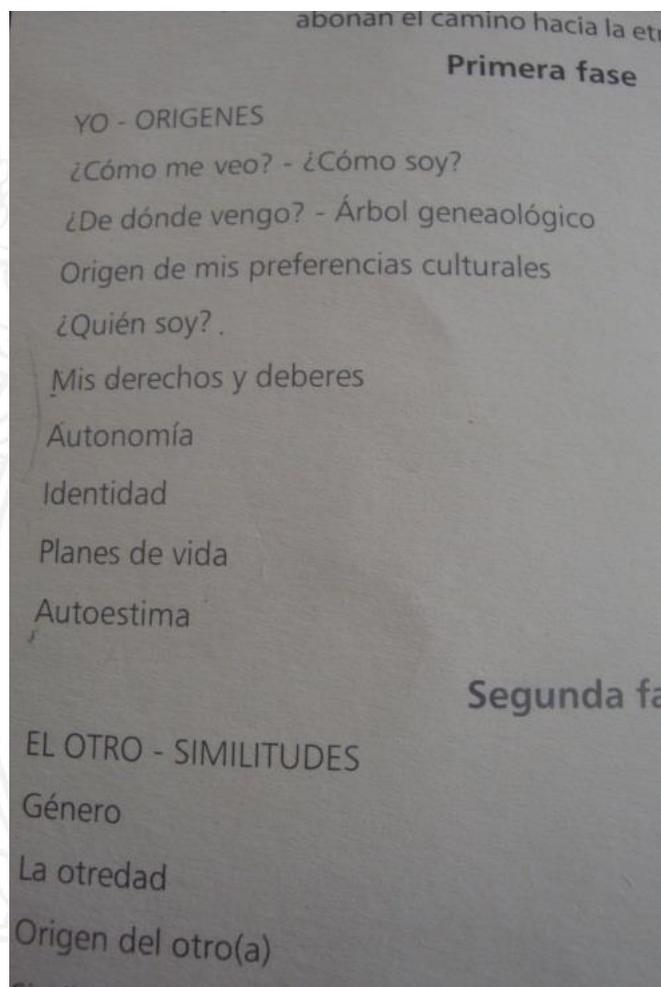


Figura 2. Contraportada del cuaderno de Etnoeducación con los temas de la primera fase

Las mallas surgen a partir de la reconstrucción de las experiencias institucionales y municipales del departamento de Antioquia, teniendo como resultado (transitorio) mallas particulares para cada subregión de acuerdo a sus características específicas multiétnicas y culturales. (Antioquia Digital, 2014)

Según la profesora Sara, con este primer borrador de las mallas se busca que las instituciones educativas fomenten la etnoeducación fortaleciendo la identificación con la cultura regional. En las mallas (para Oriente) que me presentó la profesora Sara pude observar que están organizadas por grados desde preescolar hasta undécimo y contienen

preguntas orientadoras. En el caso de preescolar, los indicadores están organizados por dimensiones de desarrollo, mientras las mallas de primero a undécimo tienen estándares de competencia, preguntas generadoras, eje curricular, indicadores de desempeño (procedimental, conceptual y actitudinal), contenidos municipales y actividades.

La docente Sara llegó a compartir con sus compañeras las orientaciones dadas, aunque siguen a la espera de ampliación de información y capacitación para concretar la propuesta en la institución. Ella relata la experiencia así:

Se está trabajando a partir de unas pautas que se dieron en un encuentro que hubo por regiones desde la misma gerencia de negritudes y un grupo de investigación de la universidad de Antioquia que se llama DIVERSER. Se está empezando hacer un estudio de qué tenemos nosotros en nuestro departamento para empezar a trabajar a cerca de las diversidades y las características que tenemos... no solamente desde la parte afro sino desde las mismas culturas indígenas, los campesinos...

De acuerdo al contenido de las mallas y sus orientaciones, se encuentra en el caso de la básica primaria una propuesta para el reconocimiento de sí mismo, de sus raíces, del contexto social y familiar del niño/a, de la historia de su comunidad, costumbres, creencias y una identificación del otro (el vecino, el compañero), así como el reconocimiento de los derechos humanos. Hay un acercamiento en general de las comunidades étnicas del país para que ellos/as se identifiquen como miembros de un grupo regional y nacional, pero también se proponen actividades, y exploraciones de la historia de las comunidades desde el municipio al que pertenece la institución, sus personajes, fiestas y costumbres representativas. En tal sentido se busca que a partir de la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos haya una recuperación y fortalecimiento de la identidad y cultura de cada subregión. (Antioquia Digital, 2014)

Para los grados cuarto y quinto ya se propone la introducción de contenidos

históricos frente al encuentro entre la cultura europea, americana y africana, las consecuencias sociales, culturales y económicas que conllevó para cada grupo tal encuentro, las características de las comunidades afrodescendientes en Colombia, así como las acciones discriminatorias y los grupos encargados de la defensa de los Derechos Humanos.

Para la educación básica secundaria y media se profundiza más acerca de cada etnia, sus elementos culturales y las normas que existen para su protección y reconocimiento en el país, el proceso de mestizaje y colonización, las relaciones y diferencias entre lo urbano y lo rural. Igualmente se desataca la participación de las comunidades afro, indígena, rom, raizal y campesina en los diferentes procesos históricos de nuestra sociedad a lo largo de los siglos XIX y XX. (Antioquia Digital, 2014)

A pesar de que existen unos temas o una organización propuesta en el cuaderno y mallas, todo parece indicar que no existe una malla curricular construida al interior de la institución y contextualizada a partir de la otorgada por la Secretaría de Educación Departamental que unifique lo que se debe trabajar según los rasgos históricos y culturales del municipio y de la comunidad educativa. Pese a que las docentes Sara, Iris, Daniela y Zully reconocen esta ausencia en la institución, en estos momentos tantos los/as demás docentes como los/as estudiantes reconocen la cátedra dentro del currículo como una asignatura, que tiene su espacio en el horario académico, unas docentes a cargo, unas actividades planeadas y que periódicamente es evaluada.

La profesora Daniela expresa que aparte de los lineamientos de la cátedra, se apoya para la preparación de su clase en indagaciones que hace en internet sobre los temas que va

a abordar, y en clase realiza talleres, exposiciones y debates que posibiliten la participación de los/as estudiantes, “por decir, si estamos viendo lo de las diferentes etnias, busco lo que son las etnias en Colombia, en qué parte están ubicadas, como qué costumbres tienen, qué cultura tiene cada etnia, lo busco en la página de internet”.

La profesora Sara cuenta sobre la guía de su planeación lo siguiente:

Los temas si los tengo como estructurados a partir de la malla curricular que se estableció por la gobernación de Antioquia, con la estrategia pues de la cátedra etnoeducativa a nivel departamental y en el cuaderno de etnoeducación hay unos temas, y a partir de esos temas entonces ya yo empiezo a buscar la información que necesito.

La docente narra que al interior de su práctica considera tanto elementos teóricos y conceptuales como la cotidianidad y realidad propia de los/as estudiantes. La idea, según la docente, es que “los/as estudiantes puedan interiorizar más lo que pasa en su contexto, desde su realidad familiar y social, así como sus raíces y orígenes culturales, permitiendo a su vez la interacción de los/as estudiantes y el intercambio de experiencias entre ellos” aclara Sara. Esto se evidenció igualmente en las observaciones de sus clases, donde ellos/as tenían un papel activo en el desarrollo. Así por ejemplo se dibujaban así mismos y reflexionaban sobre sus gustos, principios y orígenes, también trabajaron en la construcción de su árbol genealógico, todo ello con algunas orientaciones de su docente. En la socialización de la actividad los chicos, participaban narrando sobre las raíces de sus familias e interactuando con las preguntas y comentarios de sus demás compañeros. Las chicas de éste grupo (séptimo), se mostraban más tímidas en la participación.

Por otra parte, el cuaderno de etnoeducación que repartió el municipio en los colegios, ha sido también una de las directrices que las docentes tuvieron en cuenta al iniciar la propuesta de etnoeducación. La profesora Zully señala:

Ya este año la gobernación nos envió unos cuadernos a cada estudiante donde viene lo que es la malla, como vamos a trabajar este año, donde dice las cuatro fases, o sea por periodo. En el cuaderno están las cuatro fases y ya en la malla nosotros nos documentamos para las clases.

En estos momentos, los grupos de la institución hasta el grado noveno, se encuentran realizando las mismas actividades previas, pues según la profesora Sara, en una conversación informal: “los contenidos posibilitan una introducción desde esa aproximación a los orígenes y la cultura propia, para luego acercarse a los demás étnicas y culturas del país”. Es también una forma de transición a la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, que incluyendo la historia y cultura afrocolombiana, no es la única, afirma la profesora Sara quien valora la forma de iniciar la propuesta de etnoeducación desde esta perspectiva porque:

Es como la facilidad con el tema de relacionarse, es la forma en que me veo yo para poder proyectarle a los otros y para poder convivir en sociedad, si yo no me acepto yo no voy a aceptar la diferencia del otro y de eso es de lo que se trata la parte etnoeducativa.

Igualmente, la profesora Iris, al hablar de la transición entre las dos formas de abordar la cátedra, se refiere a un proceso de sensibilización que debe hacerse antes. Lo expresa del siguiente modo:

Esto de la cátedra de etnoeducación hace poquito se está dando entonces primero hay que hacer un trabajo como de... informativo, o sea informarles a ellos de que se trata,

que es lo que se pretende con esto y todo eso... y hay que ir haciendo un trabajo de sensibilización primero, para que ahora si se puedan como ir dando otros resultados ellos van a ir entendiendo ese proceso...

En el caso de las docentes afrocolombianas, existe también un apoyo en los documentos y libros sobre la CEA, pues estos ofrecen información sobre temáticas que abordan, así también se evidenció en observaciones de clase y los cuadernos de sus estudiantes. Ello se debe porque pese a la existencia de las mallas curriculares para implementar la etnoeducación, aún consideran que falta formación e información sobre los temas que ellas no manejan. La profesora Zully señala:

Aquí en la institución hicieron a nivel de Antioquia unos talleres y fue una profesora Sara solamente, entonces qué bueno que fuéramos todos los que estamos dando la cátedra para uno saber más, porque hay veces que uno se queda cortó. Porque todo no puede estar en los libros.

No obstante, también reconoce que ha hecho falta iniciativa de parte de la institución y de los mismos docentes buscar ayuda: "... y también a nosotros nos hace falta porque nosotros no hemos gestionado para que nos "hagan estas cosas, porque no lo hemos gestionado."

Los y las docentes entrevistados/as comparten la importancia que existe de los proyectos que se han desarrollado en la institución y que han disminuido las fronteras entre las culturas, pero señalan su preocupación por la falta de acompañamiento estatal en la capacitación constante de los/as docentes y en lograr una mayor coherencia en el sistema con los procesos de enseñanza y evaluación. Del siguiente modo lo expresa la docente Sara en una entrevista:

1 8 0 3

Desde el municipio por ejemplo hay muy poquito, es muy poquito los recursos que se tienen, prácticamente no se cuenta con nada, somos nosotros los profesores los que estamos construyendo, la parte de la gobernación de Antioquia que pues hacer como más énfasis en la cátedra, se empezó a trabajar una cátedra pero no hay como un horizonte hacia donde seguir, entonces sería muy bueno que le sigan dando como más refuerzo a esto.

Tanto con la implementación de la CEA, como con la propuesta de Etnoeducación, las docentes encargadas han tenido que guiar su desarrollo a partir de las capacitaciones que ha ofrecido el departamento. Así mismo, señalan la falta de materiales o manuales que guíen su práctica. Daniela lo expresa del siguiente modo:

Me gustaría, como un material didáctico en donde nosotros los profesores podamos decir, vamos a llevar como por decir un ejemplo una cartilla con los muchachos donde se tenga como los temas y se diga haber desde estos temas vamos a sacar estos talleres, o de estos temas vamos a sacar esta actividad... Porque es estos momentos estamos como quien dice con las manos vacías. Tenemos mucho de donde... pero no tenemos materiales para trabajar.

La profesora Sara, pese a que fue la única que asistió a la socialización de las mallas curriculares para el desarrollo de la propuesta de Etnoeducación, también considera que tiene pocas herramientas para la implementación:

La verdad, la verdad para mi es a veces muy complicado empezar a preparar una clase y no tener como en que basarme, no hay como una documentación, no tengo como algo claro de lo que yo me pueda sostener y pueda abordar la temática, todo siempre tiene que ser como desde la parte de consultar, investigar y preguntar porque si es muy difícil... la malla puede estar muy linda muy hermosa y estar estructurada de una

forma muy buena pero si yo no sé a dónde debo recurrir para poder organizar como cada tema a unos lineamientos específicos en la cátedra, no es suficiente...

Las docentes expresan la importancia de la implementación de la cátedra en la institución y su interés por llevarla a cabo, pero la carencia de herramientas metodológicas y didácticas para planear y desarrollar sus clases ha dificultado su proceso. Por tanto, en el desarrollo curricular de la cátedra ha sido clave el intercambio de experiencias e información entre ellas como equipo de trabajo para diversificar y llevar a cabo su práctica. La profesora Sara y Daniela tienen diarios de campo donde se encuentran consignados los propósitos y actividades de cada clase, y han decidido compartir sus notas y experiencias con las docentes Zully e Iris para que consideren elementos en el desarrollo de sus clases. Por tanto, se empezó a unificar el currículo desde lo desarrollado.

Desde esta perspectiva, aunque existen unos lineamientos de la propuesta de Etnoeducación, se tornan insuficientes si no se acompaña en la contextualización dentro de la comunidad educativa específica, y en la formación docente que requiere apoyo desde lo conceptual y desde lo metodológico para su implementación. En tal sentido la cátedra se ha concretado dentro de las prácticas escolares pero falta su construcción y justificación formal. El rector asume la responsabilidad en esta situación al afirmar “en parte tengo que decir que es mi culpa porque me ha faltado reunirme con las docentes a ver qué están haciendo y cómo la llevan a cabo”. La profesora Iris también plantea esa necesidad al decir “hay que unificar criterios en cuanto a unos contenidos, porque entonces hay que decir que es el contenido que tiene la una, el que tiene la otra... y ese es un trabajo que tiene que hacerse desde primaria, primero organizar”

Como se mencionó en el subtema anterior, las docentes que dictan la cátedra buscan desde las áreas que trabajan relacionar temas con aspectos propuestos en la malla de la

propuesta de Etnoeducación y han comenzado a pensar en estrategias para llevar a

cabo con los estudiantes. Así lo señala Sara:

En la parte que yo he trabajado por ejemplo en las Ciencias Sociales para mí la parte etnoeducativa puede colaborar un poco desde la parte histórica, desde la parte social, desde la parte cultural, desde la parte geográfica, porque nosotros también estamos ubicando como los lugares, entonces eso me sirve para que ellos entiendan y ellos aprendan y no se basen solamente como en unos temas y ya, y si se relaciona claro que si, como es algo pues nuevo, de todas maneras he visto que es algo para aprender a relacionar muchos temas y muchos contenidos.

Conocimientos culturales. El desarrollo de la CEA en las prácticas escolares parecieran haber posibilitado el acercamiento y comprensión de otras culturas y potenciado el interés de los/as estudiantes. La profesora Zully lo resalta al decir:

Los muchachos preguntan mucho, participan... y por medio de la cátedra es que ellos han estado conociendo de las características de los afrodescendientes, de qué tienen ellos, qué no tienen, de su culinaria de su forma particular de hablar, de expresarse, de compartir y ha sido muy bien aceptada aquí en la institución.

En la misma línea, una estudiante del grado undécimo valora la cátedra en términos de aporte al conocimiento cultural porque “Aprendemos, pues, cosas que no sabíamos de ellos y también aprendemos de pronto a convivir con ellas o algo así. También porque podemos aportar nuestros conocimientos y ellos a nosotros para así poder intercambiar la cultura.”

La profesora Iris también destaca la Cátedra como una estrategia, que puede posibilitar el reconocimiento del otro y en el caso de esta institución educativa, según ella, ha permitido mejorar los procesos de convivencia institucional. Así lo señala la docente:

Es que mediante la cátedra se están haciendo unos conocimientos que realmente no se tenían, porque es que cuando se habla digamos del otro hay veces no se entiende que ese otro tiene su propia forma de vida y... Es cuando yo descubro que no solamente existe lo mío, sino que también lo del otro y de los otros ahí vamos a enriquecer el conocimiento, entonces por eso es importante.

En tal perspectiva, se destaca el conocimiento de las demás culturas como un paso hacia la aceptación y reconocimiento del otro que es diferente, y el camino a la superación de posiciones etnocéntricas en las que se llega a considerar lo propio como lo superior, lo legítimo y lo único. En tal sentido, la cátedra posibilita conocimientos no solo desde lo conceptual e histórico sino desde lo relacional y vivencial de la cotidianidad escolar que posibilitan la ampliación de la perspectiva cultural. La docente Iris dice al respecto en una entrevista:

Lo que yo no conozco a mí me va a parecer extraño, pero cuando yo ya entro a interactuar, a conocer lo de la otra persona, que es diferente a lo mío, entonces empiezo a entender, y al entender empiezo ya no a rechazar si no que me va a parecer normal, y eso es por lo menos lo que está sucediendo con la cátedra y por la interculturalidad.

El docente Julián también señala la importancia del conocimiento y toma de consciencia frente a las particularidades del otro porque “en la medida que uno se va relacionando con la cultura y a medida que aprenda de ella, sabrá entender y tener unas buenas relaciones” Un estudiante del grado décimo, en un cuestionario, también expresó que ha sido importante porque “conocemos su diversidad, tradiciones e historia, y así la entendemos mejor y aprendemos de ella”. En la misma línea, otro estudiante dice en el mismo cuestionario que “así aprendemos el respeto a estas razas y diferenciamos temas en

los cuales nos dan a conocer ciertos aspectos de ellos”. Esto se ha logrado a través de diversas actividades que los estudiantes destacan como “lecturas, dramatizaciones, videos, bailes, el día de la afrocolombianidad, de la antioqueñidad y demás que reflejan las distintas culturas que caracterizan nuestro país”.

Los/as estudiantes han notado el cambio de perspectiva y de abordaje de la cátedra, y valoran la posibilidad de conocer las diferentes culturas del país. Igualmente, la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos permite que las docentes puedan ampliar sus discursos y generar cuestiones en los estudiantes que van más allá de su grupo cultural o étnico.

Sin embargo, como mencioné anteriormente, las docentes Iris y Zully señalan la necesidad de que la cátedra priorice el conocimiento de la cultura afrocolombiana en la medida que es la minoría étnica que tiene presencia en la institución. La profesora Iris dice que:

Etnoeducación abarca, bueno listo, todo, pero resulta que aquí particularmente, la etnoeducación tiene que ir inclinada a la parte afro, porque es que aquí hay población afro, aquí no hay población indígena, porque población indígena, bueno también hay que dar a conocer lo de nosotros, aquí no hay población gitana, o sea que aquí la población mayoritaria es mestiza, la minoritaria es afro, porque hay 5 docentes así como estudiantes. Entonces aquí hay que seguir haciendo eso así se haya cambiado...digamos, toca seguirle trabajando a la parte afro.

Desde esta perspectiva, aunque es importante el reconocimiento de todas las etnias y culturas del país, es importante para la docente Iris, el que se considere el contexto y las características propias de la comunidad educativa, que en este caso tiene como grupo étnico la cultura afrocolombiana, por tanto es importante no desconocer los avances que se han

logrado desde el reconocimiento y la convivencia en la institución gracias a los procesos adelantados desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

No obstante, de acuerdo a la información que recibió la profesora Sara en el primer encuentro para el desarrollo de la propuesta de Etnoeducación, ésta precisa hablar de la diversidad y la multiculturalidad del país y no de una sola etnia o grupo cultural específico. Se trata de mirar y dar a conocer las características de las comunidades de la región, independiente de que estén o no en la institución educativa.

Las actividades iniciales de la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos han sido la forma de acercar a los estudiantes a sus raíces e historia para que comprendan la actualidad, para que fortalezcan su identidad, y para que conozcan y respeten la cultura propia y la de los demás. Así lo presenta la docente:

Se está empezando a hacer un estudio de qué tenemos nosotros en nuestro departamento para empezar a trabajar a cerca de las diversidades y las características que tenemos, no solamente desde la parte afro sino desde las mismas culturas indígenas, los campesinos como vos decís como tal, y también tenemos porque hay influencia de grupos rom, que es algo que nosotros no hemos trabajado y que de pronto no hemos visto mucho, entonces es como empezar a mirar y analizar toda esa parte, como ha sido influencia de pronto dentro del mismo municipio y en el departamento.

Las docentes están desarrollando la propuesta de Etnoeducación desde cuarto de primaria a partir de temas como la identidad y el reconocimiento del contexto. Desde estas actividades los/as estudiantes han rastreado los orígenes de sus familias, las características y raíces de su comunidad y las actividades propias de la región. La profesora Sara señala lo siguiente:

Hay motivación porque igual en estos momentos se está viendo como si fuera un área de ética porque se está empezando a trabajar desde el yo, quien soy yo, cómo soy, y las preguntas parten desde cada uno, desde su personalidad y en estos momentos si, si se nota interés, si hay de pronto ganas en los estudiantes como de trabajar, y hay expectativa, porque apenas estamos empezando con la cátedra de etnoeducación.

Por su parte, a los/as estudiantes les ha parecido interesante la propuesta de etnoeducación porque han comenzado a trabajar desde el reconocimiento de su identidad, con preguntas de su propia cultura y aquello que los identifica frente a los otros, además porque pueden conocer y acercarse a otras etnias como lo enuncia la profesora Sara:

Por lo menos les ha gustado más porque se está abordando como una nueva temática, no es solo historia de X o Y cultura en específico sino que ya estamos mirando como la parte más amplia más general de todo y si les ha gustado y como la parte de la etnoeducación está trabajando desde una parte como más práctica que teórica entonces ha gustado mucho.

De tal forma, en las clases de la cátedra se ha empezado a favorecer la participación y el trabajo reconstructivo de la historia por parte de los estudiantes, frente a una clase teórica donde el maestro informa a los/as estudiantes los contenidos históricos y culturales. En esta perspectiva, pude observar en las clases que son los estudiantes quienes reconstruyen y narran su historia. Por ejemplo pude observar en una de las clases que recordaban entre ellos y se reían de los nombres de sus abuelos, tíos, bisabuelos así como comentaban el trabajo en las fincas, y el lugar que ocupan entre los hermanos, la breve mención del tío muerto en la época de la violencia o de los que viven con sus abuelos porque sus padres y madres se quedaron en Medellín. El compartir estas experiencias y dar a conocer sus orígenes potencia la tolerancia frente al otro, así lo relata la profesora Iris:

En esta Institución convergen varias culturas pero resulta que cuando nosotros no conocemos lo de la otra cultura eso se nos dificulta, pero cuando ya iniciamos a interrelacionarnos, yo les decía, eso se llama interculturalidad cuando una cultura aprende de la otra y entonces cuando ya tratamos de entender que esa cultura tiene unas costumbres, usted como cultura también tiene otras costumbres y que estamos en el mismo contexto y que interactuamos entonces ya, ya va ser más fácil que nos podamos relacionar y podamos entender al otro.

En tal sentido, los procesos de reconocimiento propio y los espacios para de socialización que se construyen en el tiempo de la cátedra han posibilitado la interculturalidad desde el conocimiento y acercamiento que se tiene a la cultura del otro.

Particularmente desde las clases observadas en los grados, cuarto y quinto de primaria, encontré varios elementos como el interés de los niños/as en la clase, su participación activa ante las preguntas previas que realizaba la docente y la forma particular de dar la clase por parte de ella. Recuerdo que en una clase con estos grados la docente inició con la realización de preguntas previas relacionadas con la temática, por ejemplo pregunta ¿qué es la diferencia? A lo que un estudiante responde: “el que unos sean blancos, otros negros, unos altos, otros bajitos”. La docente les resalta a los estudiantes que “todos somos diferentes, diferentes colores, diferentes rasgos, diferentes capacidades, pero ello no implica la discriminación”. Luego de escuchar las respuestas de los/as estudiantes, la docente inicia inmediatamente su explicación y ampliación del tema, hace uso del tablero para escribir la terminología clave de las temáticas como discriminación, diferencia, diversidad y los/as niños/as escriben en su cuaderno.

Así mismo, emplea casos o situaciones particulares que extrae de un libro para dar ejemplos de exclusión y discriminación. A medida que les dicta de un libro de texto una



situación de discriminación con un niño discapacitado se detiene para realizarles preguntas relacionadas como ¿Quién quiere decir qué pasó allí en la historia? Ante esta pregunta los/as estudiantes responden: “lo excluyeron, lo sacaron de la escuela, hacían chistes de él, lo excluían de actividades”. La profesora acentúa en que no se debe discriminar sino antes ayudarlo. Luego prosigue con otro dictado con un texto titulado: “Diversidad Humana y rasgos individuales”. A medida que va dictando va explicando que “somos diferentes en los aspectos físicos” y les pregunta a los niños lo que eso significa: algunos responden desde el aspecto corporal “en los ojos, el pelo, la raza y formas de pensar” a lo que ella asiente. Luego prosigue con “los rasgos culturales” usando para su explicación las características del municipio “cada comunidad tiene sus fiestas, sus propias costumbres, también tiene que ver con el idioma, la forma de hablar, de vestir, los hábitos alimenticios, las creencias religiosas. Para explicar las creencias también trae a colación un ejemplo del “pájaro Huaco” del Chocó.

En los grados séptimo y noveno las docentes Sara y Daniela proponen iniciar la Etnoeducación por el tema de la identidad, teniendo en cuenta para ello el diario de campo de la profesora Sara que inicialmente trabajó sobre un reconocimiento de los aspectos físicos y personales. Así lo relata en su texto:

Cada estudiante en papel periódico dibuja la silueta de su cuerpo, luego se hace una mesa redonda y se pregunta a cada estudiante cómo se sintió haciendo su propia silueta, y hubo varios comentarios como que se vieron deformes, “no me gustó”, entre otros (...) se comenta sobre la forma en cómo me acepto o no, cómo soy con mis defectos y virtudes.

En otra sesión de clase con el grado séptimo la docente Sara propuso la elaboración de un árbol genealógico lo que llevó a los estudiantes a realizar un rastreo con sus familias

que luego se compartió en clase. La organización de los/as estudiantes es por equipos libremente, algunos/as trabajan solos y la docente pasa por cada grupo de estudiantes para asesorar el trabajo. Algunos/as estudiantes elaboran su árbol genealógico en papel periódico, otros/as en el cuaderno, y mientras trabajan comparten y conversan sobre los nombres de sus antepasados: bisabuelos, abuelos, tíos, y algunos hacen chistes al respecto. En la conversación que tuve con Sara ella cuenta que “los estudiantes previamente investigaron con sus parientes, muchos no viven con sus padres sino con los abuelos por lo que tienen información de las generaciones que más recuerdan y en algunos casos muy difícil recoger la información porque los papás debían recordar”. También expresa lo siguientes “primero estoy trabajando los temas del cuaderno de Etnoeducación antes de iniciar con los temas de las mallas para realizar una introducción general”. Dentro de los parámetros de evaluación que la profesora Sara les recuerda a los estudiantes se encuentran la escucha, la actitud, la participación y la atención frente a lo que dice el otro.

Para las socializaciones posteriores de los trabajos del árbol genealógico, los estudiantes se ubican en mesa redonda. Se observa la participación reiterada de los niños en los conversatorios de clase, y cuando una estudiante decide salir a socializar su árbol, la misma docente hace el comentario “por fin una mujer que saca la cara” todos escuchan de forma más atenta, al parecer porque es la única chica que se decide a participar. Todos aplauden cuando ella termina su presentación.

Este subtema parte de la consideración del conocimiento como un constructo social, histórica y cultural que se desarrolla en las interacciones cotidianas. En tal sentido se aleja de una visión positiva y racional alejada de su contexto de origen y se valoran las relaciones del día a día, con el saber, con los demás y con la propia historia.

Costumbres, tradiciones y creencias. La concepción de cultura que tienen en su

mayoría los/as estudiantes y los/as docentes es referenciada desde “lo que identifica a cada región”, “el lugar de dónde venimos”, “lo que se transmite de generación en generación...es costumbre”, “es una tradición y una forma en que las personas se identifican”, “...costumbres, comidas, religión”. Así lo expresaron varios estudiantes de los grados décimo y undécimo en un cuestionario realizado el día de la afrocolombianidad.

Esta concepción de cultura también se encuentra en la respuesta de la profesora Zully al preguntarle en una entrevista por la importancia de la celebración del día de la afrocolombianidad “esa fecha es importante, para que los niños aprendan de que no es únicamente la raza blanca, que hay otras razas, que hay otras culturas, que están las Guayú, que está la de la costa pacífica, de la costa atlántica...”. En la misma línea la profesora Daniela expresa una concepción de cultura desde la identificación regional:

Eso es como todo lo que se vive dentro de cada raza, dentro de cada afrodescendiente.

Todo tiene que ver con algo diferente, por ejemplo los antioqueños tenemos una cultura diferente a lo que son los chocoanos, a lo que son los costeños, los bogotanos, los Vallunos.

En tal perspectiva, la cultura se relaciona con la identidad, con el lugar de origen, con las costumbres, pero casi siempre referenciadas desde el grupo que es externo a mí, con una visión también desde lo racial, lo folclórico y lo tradicional: “...Intercambiamos las opiniones entre la raza de nosotros y la raza de ellos, ellos intercambian lo que es la cultura de ellos, los bailes, las comidas, la música, todo lo que tiene que ver con la raza de ellos” expresa Daniela.

La profesora Zully destaca la participación de su grupo de niños y niñas de cuarto y quinto de primaria en las actividades programadas para el día de la Afrocolombianidad.

Ella afirma “Aquí hacemos actividades para darle su puesto a esa fecha importante, para que los niños aprendan de que no únicamente es la raza blanca, que hay otras razas, que hay otras culturas”.

Por su parte, desde las clases que observé se puede afirmar que las docentes afrocolombianas realizan el trabajo de la cátedra desde aspectos generales de la diversidad étnica y cultural y particularidades de la cultura afrocolombiana. Especialmente en los grados 10 y 11 sigue habiendo un mayor acento de esta cultura, así se percibió durante las socializaciones del trabajo en equipo de los estudiantes de undécimo, quienes a partir del material otorgado por la docente establecían diferencias entre las comunidades afrocolombianas desde las distintas regiones del país. Ello también se encuentra en los cuadernos de los estudiantes.

En las observaciones de clase pude notar, el conocimiento que tiene la docente Iris de la cultura afrodescendiente, es quien dirige e informa a los estudiantes sobre el origen, las tradiciones, las prácticas y la legislación actual que protege los derechos de los grupos étnicos tanto a nivel nacional como internacional. Los estudiantes van realizando aportes a partir de documentos y citas que son previamente entregados por la docente y por medio de investigaciones que ellos realizan desde sus casas. Hay algunos/as estudiantes que se mostraron interesados por el tema y la docente busca que todos/as den sus aportes preguntándoles directamente a cada estudiante y asignando una nota por su participación.

Así se refiere la profesora cuando habla de la metodología de su clase:

Trato de que sean digamos muy participativas los pongo a que investiguen y se les proporciona de todas formas documentos para que ellos puedan investigar y puedan digamos hacer pues a ciertos contenidos, porque es que no es fácil conseguir a si en cualquier libro cierto tipo de información con relación a determinado tema...

Siguiendo las observaciones, se puede afirmar que la dinámica cambia para algunos estudiantes cuando se disponen a realizar actividades por grupos donde todos deben, investigar, proponer y liderar. Ellos también resaltan la preparación de los actos cívicos como el día de la afrocolombianidad, lo que realiza cada grupo, los aportes de sus profesores/as y las relaciones que se configuran y fortalecen. Así lo relatan dos estudiantes del grado décimo en el cuestionario:

Desarrollamos actividades tales como el día de la afrocolombianidad, cada grado representa un acto cultural mediante, danzas, bailes, dramas, canto, trovas, lecturas. En clase hacemos talleres y exposiciones... Es importante porque las culturas negras aún en el siglo XXI no se sientan rechazadas, todo lo contrario al dictar una cátedra de estudios afrocolombianos tal vez ellos se sentirán incluidos en nuestra comunidad como seres iguales y sin diferencias.

Por un lado, se resalta el espacio y reconocimiento que ha ganado la cultura afro al interior de las prácticas y del currículo (en lo planeado y desarrollado) en la institución, y por otra parte la idea que tienen estudiantes y docentes de que tales espacios posibilitan la integración y la erradicación de las diferencias como si estas fuesen el problema a resolver.

En la semana de preparación para tal celebración, los estudiantes estuvieron concentrados en el desarrollo de la actividad que a cada grado le correspondió, observé por ejemplo que en el grado décimo los estudiantes estaban socializando la consulta sobre las creencias religiosas del pueblo afrocolombiano y cómo fueron transformándose sus creencias ancestrales con el cristianismo, una estudiante menciona que hay que conocerlas para cambiar la imagen de que son brujería. El director de grupo también les lleva un video de las fiestas de San pacho para decidir entre todos si lo ponían como actividad complementaria el día del acto central. En el grado noveno estaban dibujando y pintando

instrumentos musicales y decidiendo el espacio de exposición, en el grado sexto los estudiantes estaban leyendo el material que llevó su director de grupo para seleccionar lo que se iba a presentar a los demás estudiantes. La docente Iris, quien era la encargada para ese entonces de liderar la celebración del día de la afrocolombianidad, organizó los temas de cada grado con una referencia a la historia, a las tradiciones y costumbres propias de la cultura afrodescendiente. Así se visibiliza a continuación en la lista que cada profesor tenía.

GRADO	TEMA
Primero	Características de las razas
Segundo	La belleza de las razas
Tercero	El buen trato entre las razas
Cuarto	La trietnicidad de los colombianos como riqueza: el mestizaje cultural
Quinto	Procedencia de los grupos étnicos y ubicación de los afrocolombianos
Sexto	África, cuna de la humanidad y aportes Colonización del continente y esclavitud
Séptimo	La trata de esclavos: cuadro comparativo con la actualidad Triangulo negrero
Octavo	Abolición de la esclavitud
Noveno	Música, danzas, instrumentos musicales
Décimo	Religiosidad de los afrocolombianos Papel de San Pedro Clavel en la esclavitud Creencias y vivencias religiosas de la cultura negra en Colombia: fiestas patronales
Undécimo	Segregación racial: cuadro comparativo

Tanto los/as estudiantes como los/as docentes investigaron sobre su tema en específico, llevaron materiales y videos de apoyo y se dispusieron en su preparación. Cada grupo tendría que pensar en la presentación de su tema en una base por la que pasarían los demás estudiantes. En algunos grados la participación se concentró en su mayoría en las estudiantes que asumían el liderazgo y proponía la mejor manera de presentar la información. Así, por ejemplo, en el caso del grado décimo, se encontraban 5 estudiantes que mostraron el liderazgo en la proposición de cómo llevar a cabo su tema, es decir, iniciaron la lectura de sus consultas y realizaban comentarios al respecto de cómo podría presentarse la información, si en una dramatización, video, cuento o cartelera. Los demás estudiantes estaban segregados por lo que el director de grupo dijo que la presentación la harían entonces las chicas interesadas. En un momento, la profesora Iris, quien se encontraba rotando por cada grupo, llega para ayudarle al docente en la explicación de la religiosidad acentuando sobre las tradiciones iniciales (santería) y el desconocimiento que se tiene en la actualidad sobre ellas, “de ahí que la gente piense que es brujería, hay una mala interpretación” dice la docente.

Mientras ella explica, los/as estudiantes del grado décimo escuchan atentos y en silencio, los/as que estaban segregados también se unen para escuchar la información. Las estudiantes que se encontraban liderando la propuesta dicen que entonces es importante explicar sobre la santería y el vudú, y otra dice que también es importante investigar sobre las creencias que tienen actualmente y hacer la comparación.

En el grado sexto, la profesora Iris explica sobre la colonización y la esclavitud y trae a colación la telenovela “La promesa” para explicar la trata de blancas como una forma de esclavitud en la actualidad. Los estudiantes escuchan en silencio y la docente les sugiere

repartirse el tema por grupitos para explicar por conceptos. Los estudiantes aplauden cuando la docente termina su intervención.

En la semana de preparativos para la celebración del día de la afrocolombianidad, según conversaciones informales con la profesora Iris, se destacó el trabajo en equipo entre los/as docentes y la motivación que tuvieron la mayoría de los/as estudiantes, pues independientemente del área que dictan, los/as profesores/as se prepararon para dirigir a su grupo. El docente Julián expresa: “todo salió bien y muy bonito, lo bueno fue que se logró la participación de todos y la profesora Iris nos ayudaba con las dudas que tuviéramos”.

Dinámicas e influencia territorial

Desplazamiento, retorno y conflicto armado. Entre el desplazamiento y el retorno, y las situaciones particulares de cada estudiante, las interacciones escolares se van transformando, cambiando permanentemente por la llegada y partida de las familias de la comunidad oriunda del municipio así como de familias desplazadas de otras regiones del país o retornadas de la ciudad; esta situación se puede ver reflejada en lo que señala la profesora Sara en la entrevista sobre la presencia de la diversidad étnica y cultural de la institución, así como las diversas interacciones que emergen a partir de tal condición:

Hubo una época de violencia estuvieron desplazados hacia las ciudades. Luego volvieron, entonces viene la influencia de las ciudades y por ejemplo la cultura cambia mucho, aparte de eso no solamente en este pueblo tenemos personas que sean naturales de acá, sino que también hay de otros departamentos de acá de Colombia.

Con relación a las dinámicas familiares de los estudiantes también se genera una movilidad constante gracias a su no permanencia por condiciones personales como el cambio de domicilio, la lejanía existente entre su casa y la institución educativa, el bajo desempeño académico lo que genera la decisión de sus acudientes de llevarlos a trabajar,

por desmotivación de los estudiantes. Según la docente Liliana en una conversación informal, los estudiantes solo encuentran motivación de cumplir con la jornada escolar porque así acceden al restaurante y les otorgan el subsidio mensual. En palabras de la profesora Liliana:

Esta es una población muy flotante porque se pasan de domicilio, porque académicamente no rinden entonces se los llevan a trabajar en las fincas, incluso muchos están por los subsidios que les dan, sino no vienen, también porque llegan muchachos de Medellín, del casco urbano del municipio u otras ciudades.

Los/as estudiantes desplazados/as en ciudades como Medellín y Barranquilla, se vieron rodeados de las diversas problemáticas urbanas como la drogadicción y delincuencia presentes en algunos de los sectores, por lo que la tarea inicial de los/as docentes es realizar un proceso de adaptación y socialización de los y las estudiantes que llegan de la ciudad;

Así lo expresa el profesor Julián:

A nosotros nos tocó volvernos psicólogos, curas, psiquiatras, sociólogos, nos tocó convertirnos en todo eso y empezar a manejar todo eso. Aquí nos llegaban vendiendo drogas, otros robando pues toda esa cultura mala de los barrios, de todo lo que cogen, entonces nos tocó torear bravo casi que no dar clase si no que a ponernos a tratar todo eso y pues yo daba 5% de clase.

Igualmente, así se encuentra expresado en el PEI como parte de los objetivos institucionales, “Reconstruir el tejido social afectado por los hechos de violencia acontecidos en la región en los últimos años partiendo de la familia como núcleo de la sociedad”. Por consiguiente, las características y situaciones sociales que ha vivido el municipio durante las últimas décadas y que han influido directamente en las dinámicas escolares, por la partida y llegada constante de estudiantes, permite reconocer el lugar

importante de la institución educativa y de los/as maestros/as en la reconstrucción del tejido social.

En la época de “la violencia” como ellos/as le nombran, el número de estudiantes de esta institución disminuyó considerablemente, el profesor Julián afirma que “entonces por todo eso este colegio que tenía 250 estudiantes aproximadamente quedo con 30 estudiantes. Desplazamiento totalmente del personal, 30 estudiantes y 15 profesores” pues debido a los reclutamientos de jóvenes que hacían los grupos armados, las familias, entre otras razones, comenzaron a buscar refugio en otras ciudades del país o en otros municipios cercanos. Según el profesor Julián y la profesora gloria, que vivieron de cerca esta situación, con 30 estudiantes que quedaron en tal época, la institución tuvo que cerrar y desplazar los/as con los docentes al colegio del casco urbano para que desarrollaran las actividades escolares allí.

Al mismo tiempo de relatar la situación particular del colegio, en sus narraciones los/as profesores/as se refieren a la constante vulneración de los derechos humanos con las personas de la región durante la época de la violencia pues los secuestros, las muertes, la expulsión de las tierras, la toma de escuelas y de iglesias fueron atentados constantes contra las comunidades, y fueron factores determinantes para el abandono de las veredas. Así, por ejemplo, se relata en una parte del PEI situaciones fuertes como que “un grupo armado asesina el conductor y quema el bus escolar, siendo este un hecho muy lamentable para la institución, por ser este una de las principales fortalezas con que contaba la comunidad educativa”

Por todas las situaciones de violencia, muy pocos continuaron o resistieron al conflicto, y fueron los maestros/as quienes luego, cuando hubo un poco más de seguridad, iniciaron la reconstrucción de la comunidad. Así lo expresa el profesor Julián:

Hubo que desplazarnos al casco urbano, todos los 30 al casco urbano y los profesores, y pedir prestado un salón en una escuelita por allá en la viejita por los laditos del pueblo, un salón para trabajar con los 30 estudiantes ... Luego el rector dijo en el 2004 que ya subía Uribe entonces ya había seguridad democrática...nos vamos para el colegio, vamos a recuperarlo porque se estaba cayendo...En el 2004 vinimos otra vez y empezamos a trabajar aquí, empezamos a tener contactos con la mayoría de la gente de aquí en Medellín, en Cali y dijimos: bueno ya estamos recuperando esto ya hay un poco más de seguridad. Entonces la gente empezó a retornar otra vez, a llegar acá. Empezaron familias con tres o cuatro estudiantes. Esta es la hora que todavía están llegando familias y en este momento ya tenemos 320 estudiantes aproximadamente que han regresado.

Con el retorno de los habitantes, también se comenzó a incrementar la afluencia de familias afrocolombianas al municipio, especialmente docentes que llegaron a ocupar las plazas que habían quedado abandonadas y nadie más quería tomar por el temor que había engendrado la “época de la violencia”. Es un fenómeno que se corresponde con la falta de oportunidades de empleo, de seguridad social y mejores condiciones de vida del departamento chocoano que lleva a su población a movilizarse a los departamentos vecinos como Antioquia en busca de estabilidad económica y social. En tal sentido la comunidad afrocolombiana se pone en el escenario educativo y cultural no solo con sus maestros/as sino con los/as estudiantes, hijos/as de ellos/as. Por ejemplo la profesora Zully dice “vine desplazada del departamento del Chocó me acerqué al municipio... hace 9 años y en vista de que gané este concurso afro pude conocer el transcurrir del pueblo, que también fue un pueblo que estuvo bastante azotado por la violencia.”

Igualmente, la profesora Gloria lo narra así en una entrevista:

Cuando llegó la guerra los maestros blancos salieron corriendo y ninguno quería ir a muchas veredas y los negros si tomaron la decisión de venir ellos se venían y estaban dispuestos a irse a cualquier rincón... y eso los hizo grandes de respeto frente a muchas cosas pues eso también... eso fue uno de los motivos.

Tanto la docente Gloria como el docente Julián, resistieron al conflicto y no se desplazaron del municipio, continuaron con sus labores como maestros/as en las instituciones de las veredas por ello cuentan como el tejido social y la población comienza a diversificarse a partir de la llegada de la comunidad afrocolombiana. En una entrevista el profesor Julián cuenta:

Sabemos de la problemática del Chocó, la falta de trabajo la problemática social, la pobreza, entonces todos los chochoanos salen de por allá. De hecho en Antioquia estamos inundados de gente del Chocó y la mayoría son profesores. En este pueblo en (...) hay una colonia, ya hay una asociación de negritos y pues acá el 99% son profesores.

En las líneas anteriores se ve reflejada en las palabras del docente la problemática del desplazamiento que también se da en otros departamentos del país por diversos factores como la falta de oportunidades laborales o el conflicto armado. Dicha situación posibilitó la emergencia paulatina de una comunidad afrocolombiana en este municipio del oriente Antioqueño, donde la población es mayoritariamente mestiza y no eran tan comunes las personas afrocolombianas. Dicha situación como lo expresan el docente Julián y la docente Gloria fue difícil en un comienzo por ser un municipio alejado de otras formas y expresiones culturales.

De ahí que las situaciones de discriminación hacia los afrocolombianos/as no eran exclusivas de la Institución Educativa sino que hacía parte de los imaginarios y relaciones

que entablan los habitantes del municipio con las personas de esta etnia. Tal como lo señala el profesor Julián en una entrevista “Para los habitantes del pueblo fue difícil la llegada de tanto negro”, pues es una población mayoritariamente mestiza, alejada del contexto urbano y el encuentro cultural causó conflicto al inicio. Sin embargo, los/as docentes mestizos/as afirman que ellos se han logrado “adaptar” y los habitantes oriundos han empezado a respetar y aceptar la diferencia.

Los/as docentes no consideran la diversidad cultural como condición originaria del municipio, sino como resultado de las constantes movilizaciones de los últimos años en la región. De ahí que su diversidad no solo corresponde con la presencia de afrocolombianos/as sino con las familias que retornan de las ciudades con sus hijos educados en el contexto urbano, así como a la misma procedencia de los docentes, quienes son de lugares diversos del país.

Cultura rural – cultura urbana. La población se ha diversificado en los últimos años gracias a las movilizaciones sociales que se han dado en el municipio pues entre el desplazamiento y el retorno fueron llegando familias de varias ciudades del país. La docente Sara dice:

Estamos en una institución educativa rural donde hay mucha influencia de la parte urbana porque como acá estamos en una zona donde hubo una época de violencia estuvieron desplazados hacia las ciudades. Luego volvieron, aparte de eso no solamente en este pueblo tenemos personas que sean naturales de acá, sino que también hay de otros departamentos de acá de Colombia.

Al comienzo fue difícil el acoplamiento de las docentes y estudiantes afrocolombianas/os y de los/as estudiantes que retornaron de las ciudades a la cultura mayoritaria de la institución por el cambio de contexto, de una vida urbana a una rural, por

las costumbres diferenciadas y porque en la mayoría de la población de la institución es mestiza. El docente Julián señala frente a la cultura afrocolombiana específicamente que:

Inicialmente hubo choque, cuando ellos llegaron acá, hombre los estudiantes y padres de familia se quejaban de cómo se los trataba entonces si hubo choque y eso crea una desconfianza también de las personas hacia esa cultura, aunque ya digamos más o menos podemos decir que ellos están más adaptados. Los muchachos de pronto también están adaptados pero culturalmente pienso yo siempre existirá distancia.

Así mismo, frente a esas relaciones con el territorio, surge preocupaciones respecto a la pérdida de sentido de pertenencia con la cultura y tradiciones autóctonas de la región, así la docente Sara expresa su preocupación por los estudiantes:

Ellos por ejemplo ya no se sienten tan campesinos, les da pena que uno los vea de botas... llegan donde van a coger la escalera, se quitan las botas, las esconden, y se ponen los tenis donde no las vean... La época de violencia marcó mucho a muchos muchachos y como muchos se fueron a Medellín, barranquilla, Cali...ellos vinieron con la influencia de la ciudad y entonces ya, qué pereza: no es que yo no soy campesino, y yo: pero vos no vivís pues acá en el campo; a no profe! no les gusta trabajar en el campo, les choca, ellos ya quieren andar con su celular...con los audífonos, la música pues, el reggaetón impresionante!

Esta preocupación hace referencia a que los/as estudiantes han sido toda su vida de familia y contexto rural campesino, que se avergüencen de sus raíces y busquen ocultar su forma particular de ser, de vestir y de convivir con el contexto rural. El impacto de los estudiantes retornados se notó cuando llegaban con unas formas culturales propias de lo urbano, con aparatos tecnológicos, con pircing, y otras visiones y formas de comprensión del mundo. Esto también recae en el alejamiento que tienen los/as estudiantes con el trabajo del campo, propio de sus familias, con las visiones y deseos que tienen de llegar a la ciudad

a estudiar o a trabajar como ya lo han hecho parientes cercanos como hermanos y primos, afirman algunos estudiantes del grado séptimo en una socialización en la clase de la cátedra.

Por lo mismo, la docente considera fundamental la cátedra, en la medida que no sólo se conocen otras culturas como el caso de la afrocolombiana, sino que se puede reconstruir y fortalecer la propia, “...que los mismos estudiantes sepan cuáles son sus orígenes, de donde vienen, por qué estamos aquí, cuales son como, como esas características que los diferencian de otros. Por qué yo hablo de esta manera y el otro no...”

Interacciones personales (percepciones sobre el otro)

El tema emerge a partir de las alusiones que hacen estudiantes y docentes frente a las relaciones personales y/o al cambio en las actitudes que han desarrollado los estudiantes, así como a las estrategias que realizan los/as docentes para generar un mejor ambiente escolar. De ahí que las líneas de sentido que surgieron de sus conversaciones, entrevistas y cuestionarios fueron convivencia escolar, diversidad cultural, respeto a la diferencia, igualdad y discriminación.

Convivencia escolar y respeto a la diferencia. Como se mencionó en los temas anteriores una de las fortalezas de la cátedra ha sido la valoración de las diferencias y con ello el mejoramiento de las relaciones entre los/as estudiantes y los/as docentes. Este hecho está en consonancia con los siguientes objetivos del PEI de la institución: “Propiciar espacios y mecanismos para una sana convivencia, favoreciendo un ambiente de retorno, confianza, tranquilidad y de paz en la zona”, y “Promover el respeto por la diferencia en todos los campos de la actividad humana.” Así como con la misión de la institución de “generar un ambiente de sana convivencia y acceso para todos”.

Frente a los cambios de la cátedra una estudiante dice: “la cátedra a mí me ha ayudado a valorar y respetar a las personas”, otra estudiante expresa “Muchos de los temas son por ejemplo cómo soy, qué hago para tener mejor convivencia, o sea como convivo con el otro, como mejoro la convivencia, como mejoro mi manera de tratar a las personas.” El profesor Carlos dice:

se le recalca mucho sobre la convivencia, y como aprender a convivir con los otros, en cualquier materia que estamos dando se puede mezclar cuando se hace tipo de grupos, entonces uno trata de mezclarlos ahí para ver cómo están interactuando el uno con el otro.

En la misma línea la profesora Iris recalca:

La convivencia aquí siempre ha sido buena pero entonces uno que mira que como ellos ya han conocido otros aspectos igual eso ha servido para que esas relaciones mejoren más que lo que ya estaban, entonces ese es un trabajo que no se puede decir que de un día para otro en el tiempo me imagino que mientras más tiempo vaya pasando las cosas van a mejorar mucho más y eso va a continuar con la convivencia pero para eso hay que hacer un trabajo.

La convivencia y entendimiento entre los/as docentes también ha mejorado porque buscan apoyarse en lo que el otro/a tiene para enseñar desde su cultura, la profesora Sara lo expresa del siguiente modo:

La convivencia entre algunos compañeros era muy difícil y después de que se dio un cambio de la cátedra de pronto se ha visto la aceptación más de las mismas diferencias, de quien es la persona con la que yo estoy y con la que yo convivo... la cátedra de pronto si ha sido más bien como una estrategia de cambio en algunos estudiantes y también en los mismo docentes.

Así mismo, la docente Daniela, quien recientemente asume en algunos de los grupos el desarrollo de la cátedra, valora los cambios frente a la convivencia de los estudiantes a partir del desarrollo de la cátedra. “La convivencia se ha fortalecido a partir de las actividades que se programan, porque se posibilita el intercambio cultural, el conocimiento de las tradiciones, creencias y costumbres del otro”. Así por ejemplo con la preparación de las actividades para el día de la afrocolombianidad tanto docentes como estudiantes estuvieron en función de intercambiar información frente a la cultura afro. La docente afirma:

Usted sabe que en toda institución lo que es los afrodescendientes son muy pocos en cada institución y se trata de que se incluyan y se integren con la misma cultura de todos, y no se tenga como esa discriminación por ellos.

Igualmente, la docente Iris considera que las relaciones entre los y las docentes se fortalecen y “sirven de ejemplo a los/as estudiantes cuando realizan actividades donde pueden compartir tradiciones, y rasgos típicos de la otra cultura”. Así por ejemplo, según Iris, se realizan actividades donde cocinan los platos típicos de sus regiones, o conversan acerca de sus tradiciones, y los/as estudiantes también se reúnen para contar anécdotas y llevan comida de las casas para compartir.

Según la profesora Sara en una conversación informal, tales “relaciones se han fortalecido mucho últimamente en la búsqueda de unificar criterios y guardar coherencia en el proceso que se lleva a cabo en primaria y en secundaria, es decir, que pueda guardarse una secuencialidad y no se repitan los temas” Igualmente expresa que

Lo bueno es que las demás profes ya saben lo que hay que hacer, y que han comenzado a trabajar la cátedra desde lo etnoeducativo (...) ya hay una mayor unificación en las prácticas, la profesora de prescolar ya sabe sobre la cátedra.

Por lo tanto, la convivencia también ha mejorado desde las relaciones laborales y académicas entre las docentes, que han buscado intercambiar experiencias y ponerse de acuerdo en el desarrollo de la cátedra en los grupos que les corresponde.

Igualmente, dentro de los cambios en las dinámicas institucionales se destaca la institucionalización del día de la afrocolombianidad desde el 2013 como una actividad que genera un mayor reconocimiento de la comunidad afrocolombiana y la posibilidad de que los estudiantes interactuaran a partir de diferentes actividades. La profesora Zully lo destaca al decir:

Por eso es que estamos viendo la importancia del jueves 23 de mayo al celebrar aquí en la institución por primera vez el día de la afrocolombianidad. Porque tenemos muchas cosas como afro pero algunas son muy desconocidas y que rico sería que ese día ellos la vieran, porque siempre vemos a los negros como malo, solo vemos las cosas malas y no vemos las cosas buenas que la raza negra también tiene, y que nosotros tenemos que aprender de ellos como ellos también de nosotros.

Por tanto, docentes y estudiantes consideran que actividades como la celebración del día de la afrocolombianidad y el desarrollo de la cátedra son importantes porque ayudan a eliminar la discriminación y mejoran la convivencia escolar. Los/as estudiantes resaltan la importancia cuando dicen: “Me parece importante porque se conoce más sobre la cultura afrocolombiana y se mejoran las relaciones con ellas”, Natalia del grado undécimo también afirma:

Me parece importante porque en algunas ocasiones podemos observar actos discriminatorios contra los negros, poniéndoles como por ejemplo maldito esclavo, negro maluco. Son cosas que los hace sentir mal tanto a ellos como a nosotros, aunque en el momento no tomamos conciencia de lo que hacemos.

Es entonces un espacio donde se dan a conocer aspectos de la cultura

afrocolombiana que ayudan a cambiar los imaginarios negativos que se han reproducido en torno a ellos no solo en la institución educativa sino en la comunidad del municipio en general. En tal sentido, el contacto con el otro y su cultura han posibilitado establecer mejores relaciones interpersonales con un cambio en la mirada hacia la diferencia.

Una madre de familia en una conversación informal dijo que era importante la investigación sobre temas interculturales porque “en el pueblo había mucho racismo y discriminación con esta comunidad pues al ser un municipio alejado y de población blanca, no había cercanía con ésta cultura”. Igualmente expresó que en el colegio del pueblo se presentaban casos de discriminación con niños/as afro y que por ello preferían llegar a éste colegio porque se desarrollaban procesos encaminados a la tolerancia y respeto por las diferencias.

Para los/as estudiantes las relaciones personales en la institución “son pacíficas y hay buena convivencia” porque se les ha posibilitado a través de diferentes actividades dar a conocer su historia y tradiciones. El profesor Carlos expresa también que “Las relaciones son bien porque en “P” no se ve tanto el racismo y ellos nos cuentan de las culturas de esos sitios y nosotros también, y como en “P” es multiétnico se acogen bien”. De tal forma se destaca el que ese conocimiento y acercamiento a la cultura del otro potencie mejores relaciones y trato entre los/as estudiantes y los/as docentes. Por otro lado dentro de las formas alusivas al afrocolombiano/a de algunos/as estudiantes sigue existiendo una idea de carencia, de pesadumbre, y de una necesidad de solidaridad para con ellos, como lo deja ver Natalia del grado décimo al enunciar que “La cátedra es importante porque así podemos ver a los negritos igual que si fuéramos nosotros, pues todos somos iguales y tenemos los mismos derechos y deberes, solo que tenemos diferentes costumbres”

Así, algunos/as docentes consideran que la convivencia en la institución y en

general las relaciones personales son una cuestión de adaptabilidad entre culturas, partiendo de que existe una necesidad de entendimiento mutuo y reconocimiento de derechos. Se trata de garantizar un espacio de no agresión, donde se respete al individuo de la otra cultura pero sin que ella afecte o influya en la propia. En palabras del profesor Julián,

Es mas de adaptabilidad y que se vayan adaptando y nosotros tratar de adaptarnos también a la de ellos, porque inicialmente hubo choque... Pero yo pienso que siempre va a haber esa cosita y yo pienso que es hasta natural y normal pues porque cultura es cultura y ni ellos pueden dejar su cultura y meterse con la de nosotros, y nosotros no podemos dejar la de nosotros cada cual con su diferente cultura tratando de respetarnos y de adaptarnos, no de cambiar si no de adaptarnos.

La profesora Zully también lo expresa en términos de “acostumbrarse” al otro: Ellos al principio les dio muy duro incluso porque cuando llegamos los profesores afro aquí a esta institución la forma de hablar es mucho más rápida entonces por eso hubo mucho choque, tanto con los profesores compañeros, como los estudiantes pero como uno se acostumbra, ellos ya se han acostumbrado a nosotros y nosotros a ellos.

Ambos docentes, siendo Julián mestizo y Zully afrocolombiana reconocen que inicialmente hubo dificultades en el encuentro entre ambas culturas pero que finalmente la convivencia se ha logrado por el intercambio cultural. Para el docente Julián no se trata de que se abandonen las creencias y costumbres propias sino de entablar relaciones de respeto. En tal sentido se puede decir que la situación diversa que empezó siendo un choque termina por hacerse cotidiana, o como se señaló en líneas anteriores en palabras de los/as docentes hay una adaptación de las comunidades minoritarias a la cultura mayoritaria, sin que por

ello se desconozca en la cotidianidad escolar ciertos elementos de su historia,

costumbres, creencias.

También es una aceptación y respeto que a los ojos del profesor Julián debe partir de cada cultura o comunidad étnica, pues a veces la exclusión nace desde ellos mismos. Así lo expresa el docente:

En este pueblo en... hay una colonia, ya hay una asociación de negritos pues acá y el 99% son profesores y al inicio fue duro para los alumnos y profesores adaptarse por el choque cultural ellos venían con algunas cosas diferentes cosas que de pronto ellos son los principales racistas, ellos nos dicen a nosotros pero son ellos mismo que se juzgan entre ellos, pero igual hemos sabido entendernos hemos sabido manejarlos, adaptarlos y ayudarlos a adaptarse.

En tal sentido, es la cultura mayoritaria, desde una perspectiva muy funcional, la que ha posibilitado y creado estrategias para que las culturas minoritarias se adapten a lo existente, no haya cuestión.

Diversidad étnica y cultural. Hay que resaltar que tanto los docentes como los estudiantes reconocen el carácter cultural diverso de la institución por la procedencia de algunos de ellos, por el grupo étnico que está presente, y la clase social. La profesora Zully dice “Aquí llegan personas tanto de diferentes razas como son las blancas, la mestiza, la negra... Aquí vemos que hay diferentes clases sociales... hay gente acomodada económicamente, hay gente demasadamente pobre, hay gente desplazada, gente que resistió a la violencia...”. Así mismo un estudiante del grado octavo dice que la institución es diversa “porque se admiten a las diferentes culturas, a negros, mestizos y de diferentes religiones”, en la misma línea otro estudiante de undécimo dice “porque hay personas muy diferentes en sus raíces, hay quienes son de Medellín, de Quibdó, de Santander entre otros”

Gracias al proceso llevado a cabo desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos,

y ahora la Etnoeducación se ha ido conociendo más sobre las características y tradiciones de cada etnia y cultura, además de fortalecer el conocimiento de sí mismo como primer paso para la aceptación y respeto hacia el otro. Así lo resalta la profesora Sara:

Como voy a aceptar yo a la otra persona, al otro compañero, mi otro par si yo por ejemplo no quiero la persona que soy, no acepto lo que me gusta, no acepto mis creencias, entonces desde eso es de lo que yo parto para que más adelante ellos entiendan que en Colombia y acá en Antioquia, nosotros tenemos mucha diversidad y para poder aprender eso necesito aceptar quien soy yo, como soy yo en sociedad, como soy yo como persona, para poder aceptar eso que llega de afuera.

Desde esta perspectiva, es importante que antes de reconocer la diversidad que existe en la región, los estudiantes se reconozcan así mismos, haya una aceptación frente a lo que son y a las tradiciones e historia que les son propias. La docente Sara dice “hay estudiantes que les da pena ser campesinos y buscan asemejarse a la cultura urbana” por tanto el trabajo desde el respeto a la diferencia debe partir del respeto consigo mismo.

El acercamiento a la cultura afrocolombiana a su historia, creencias y tradiciones ha posibilitado el ampliar las perspectivas de las docentes frente a la cultura en general y el grupo étnico específicamente. La profesora Sara dice:

Pienso que la cátedra de pronto le abre paso a que nosotros empecemos a mirar quiénes son las otras personas con las que cotidianamente convivimos, no solo yo como docente sino con los estudiantes, como persona también he aprendido a mirar en los otros las diferencias, las costumbres, a mirar la forma de pensar porque creo que la forma de pensar en el otro también es fundamental y es como llegar a esos acuerdos,

porque la verdad es que a veces se da mucho choque entre diferentes culturas, y yo con esto he aprendido a ser un poquito más abierta.

En tal sentido, reconocer que la diferencia se encuentra en todos/as, y darse la posibilidad de conocer la historia de los demás para cambiar las formas de pensar o los imaginarios que se han construido y reproducido de ellos/as en la misma cultura. Se percibe en lo que relata la docente una valoración de la cátedra porque no solo ha contribuido con la enseñanza de la tolerancia y el respeto entre los estudiantes, sino porque ha contribuido con su cambio de perspectiva frente a la cultura.

En la misma línea, la profesora Daniela habla de las relaciones más tolerantes que se han entablado entre las personas de la comunidad educativa con diferentes procedencias y culturas:

Por decir ellos [los afrocolombianos] aprenden de nosotros, nosotros [los mestizos] aprendemos de ellos, hay cosas nuevas que nosotros no lo conocíamos de ellos, ni ellos de nosotros en cuanto a decir lo que es la comida, las costumbres, la música son mucha biodiversidad y cosas que hay entre las culturas de nosotros y la de ellos, pero se van complementando las unas con las otras.

Discriminación – igualdad. Los casos de actitudes discriminatorias hacia los estudiantes de otras culturas, que a veces se presentan, se debe según los/as docentes, a ese “encuentro cultural al que apenas se están adaptando y reconociendo en una población rural, alejada de las grandes ciudades y mayoritariamente mestiza” expresa la docente Sara. Igualmente el profesor Julián al referirse a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dice:

Yo pienso los estudiantes, pues, simplemente se adaptan a un área más, pero en la práctica yo pienso que no deja de haber como esa cuestión con esa mirada un poco esquivada hacia los negros...no están tan acostumbrados a ver negros.

En tal sentido se reconoce que la cátedra es un proceso que está posibilitando la consolidación de cambio de actitudes y que se trata de un proceso de adaptación mutua a la cultura diferente. De ahí que en ocasiones se presenten situaciones de exclusión como lo describe la profesora Zully:

Le dobló la mano y él le pedía que se la soltara y él decía que no, y cuando le fui a preguntar que porque le dobló la mano él decía que él era un Pinzón, de que porque quería, porque le daba la gana, entonces por eso precisamente él fue suspendido el miércoles.

Hay diversas percepciones frente a las relaciones cotidianas entre los/as estudiantes pues algunos afirman que es positiva y de respeto mutuo, y otros dicen que sigue siendo difícil para algunos estudiantes el encuentro cultural y la convivencia con personas diversas culturalmente. Camilo, un estudiante de décimo grado, cuenta frente a las relaciones personales: “Son bien acogidos cuando ellos muestran sus costumbres buenas y no sus malos actos. Todos llegan y se les brinda cariño y respeto, y se valoran tal cual como son”.

En la misma línea, Santiago del grado undécimo cuenta:

Muchas veces la relación es buena y conviven de buena forma, sana, pero en otras ocasiones puede haber choques entre los estudiantes por sus diferentes formas de ver a los otros por sus creencias y culturas. A veces el cambio les afecta, se ponen muy tristes porque estaban enseñados a su sitio donde vivían antes.

En este sentido, los estudiantes ven que la convivencia depende de la adaptación de las culturas que llegan a la cultura mayoritaria, es decir, su aceptación por parte de los demás se logra en la medida que ellos hagan conocer los aspectos positivos de su cultura.

Aunque se pone un acento especial a la diversidad desde lo étnico y racial en los discursos de los/las estudiantes y docentes, también se encuentra alusión a la diversidad desde otras



expresiones que pueden ser objeto de exclusión en la cotidianidad escolar. Como lo expresa Camilo, “en ocasiones hay muchas actitudes ofensivas ya sea porque su forma de ser o sus culturas no les agrada, o ya sea por la diferencia de religión”

Así por ejemplo en la observación de clase de la cátedra en el grado sexto, presencié un caso de exclusión que inició por un malentendido y terminó reflejando problemáticas de género. Un grupo de niños exigían el cambio de grupo de una compañera porque no se entendían con ella, según ellos porque la estudiante estaba hablando mal y poniendo quejas de su comportamiento a otra docente. Pero sus compañeras aluden a lo molesto que es ese grupo de niños del salón en las clases, terminando el grupo dividido entre un bando de niños y otro de niñas en defensa de la niña rechazada. La sesión de clase de la cátedra cambió de rumbo en el momento en que la docente encargada tuvo que entrar a resolver el conflicto y hablar del respeto al otro, la docente Daniela dice “lo que me parece triste es que cinco hombres estén atacando a una mujer, los estudiantes no pueden ser chismosos ni irrespetar a las mujeres” insiste en que le parece increíble el maltrato y rechazo hacia la compañera. El docente de Educación Física llega con la personera escolar para tratar de aclarar la situación escuchando ambas partes. Esta estudiante les recuerda que “estamos en un colegio aprendiendo a convivir, no es justo señalar una compañera como lo hacen”, la docente Daniela acota que “en este salón nunca se va a solucionar nada mientras los hombres entren a atacar”. En un momento de la situación la secretaria de la institución se acerca y les hace la siguiente pregunta: “No porque sean diferentes, no se respeta ¿Qué tal que todos fueran iguales y les gustara lo mismo?”. La clase se termina con la intervención del rector quien les dice: “Independiente de lo que sea, todos deben aprender a convivir porque sino, siempre van a tener problemas a donde lleguen. Convivir es aprender a vivir con la diferencia, yo no te quiero a vos pero te respeto”. Esta situación evidenció otra forma

de diversidad que no fue nombrada directamente por los participantes en las entrevistas o cuestionarios, esta es la diversidad de género. En algunas observaciones de clase en los grados sextos y séptimo también se pudo ver que en los trabajos en equipo las estudiantes preferían reunirse entre ellas y los estudiantes a parte.

Por otro lado frente a esta diversidad, para las docentes que implementan la cátedra, los/as estudiantes se han adaptado a las condiciones diversas de sus compañeros La profesora Zully dice:

Acá hay más aceptación que en otras instituciones, y es debido a la implementación de esta Cátedra. Acá hay niños de otras razas y se siente que hay más respeto hacia esas personas, mientras que uno va al pueblo y no.

La cátedra les ha posibilitado el conocimiento hacia la cultura afrocolombiana de la institución y por el discurso sobre el respecto de la diversidad que implementan los docentes. Ellos afirman lo anterior porque establecen comparación entre las interacciones personales de esta institución educativa con otras del municipio donde apenas se está iniciando el proceso y presentan, según ellas, alarmantes casos de discriminación e irrespeto hacia la diferencia.

La profesora Zully también se apoya en los cambios y dinámicas de su grupo que es el mismo que tenía a cargo el año anterior, con niños del grado cuarto y quinto y, para afirmar que la cátedra se ha constituido como una estrategia que incentiva el respeto y la aceptación del otro. La docente en una entrevista así lo afirma:

Mira que acá en mi salón hay bastantes niños que no son blancos completamente, a pesar de que son de por acá. Y acá en mi salón usted no escucha de que el blanco o el negro. ¿Entonces porque se les da y ellos aprende? Por la cátedra ... usted ve que ahora hay más que antes ... y ellos saben que acá se respeta eso ... todas esas cosas a la

medida de que nosotros le vamos hablando a ellos y ellos van conociendo a uno, ellos van aceptando todas esas cosas, y uno las de ellos también ¿por medio de qué? De la cátedra de etnoeducación.

Memoria Cultural Afrocolombiana (re-surgir)

Aunque estamos hablando de una Institución Educativa cuya población de estudiantes es mayoritariamente mestiza y de familias campesinas, la presencia de docentes y estudiantes afrocolombianos/as posibilitó y visibilizó la necesidad de la implementación de procesos como la CEA. Así mismo la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, han posibilitado un ejercicio de reconstrucción de la memoria afrocolombiana, especialmente, por parte de las docentes, quienes afirman haber ampliado sus conocimientos sobre la cultura, historia y aportes de esta comunidad en el país. En tal sentido existe la valoración por parte de las docentes porque su visión cultural se ha ensanchado gracias al proceso de implementación de la cátedra, como lo expresa la profesora Sara en una entrevista:

Yo nunca había pensado que eso existía, yo desde las Ciencias Sociales siempre había trabajado con la parte de la diversidad, de la cultura; pero empezar a mirar las características de otras culturas como tal, nunca... como persona también he aprendido a mirar en los otros las diferencias, las costumbres, a mirar la forma de pensar porque creo que la forma de pensar en el otro también es fundamental y es como llegar a esos acuerdos.

La cátedra representa la posibilidad, según la profesora Iris, de restituir esos aportes de los afrodescendientes en la historia no solo de Colombia, sino de Latinoamérica y que hasta el momento el papel más importante se le ha atribuido a los europeos dejando silenciados los aportes tanto de los indígenas como de los afrodescendientes.

Igualmente, en las entrevistas realizadas dicen que la historia ha exaltado siempre

los aportes de los europeos, y se da mayor valor en cuanto a espacio y contenidos en el currículo escolar a esa historia. Así lo expresa la profesora Iris:

Unos contenidos que realmente no lo atañen a uno porque durante el bachillerato enseñan una cantidad de conocimientos de unas situaciones que ocurrieron en un contexto completamente diferente. Le enseñan a uno más que todo lo que ocurrió en Europa, lo que ocurrió en el viejo continente, la de acá, América solamente que le enseñan? Ah! que Cristóbal Colón vino y descubrió América, cuando realmente uno no logra entender es que esa venida de ellos trajo unas transformaciones en el mundo y quedaron unas problemáticas a raíz de eso.

La parte de la historia contada desde las culturas indígenas y afrocolombianas específicamente, se ha ido logrando con la implementación de la CEA a través de las actividades de clase en que las docentes acentúan la reconstrucción de su historia y aportes de su comunidad a la nación. En tal sentido, con la CEA deja de narrarse los acontecimientos desde una única perspectiva para incluir las voces silenciadas por el modelo de Estado y educación de corte eurocéntrico, racional y positivo que ha imperado en nuestra historia. La cátedra se centró inicialmente en visibilizar otras tradiciones culturales que no eran tan desarrolladas desde otros niveles del currículo institucional.

Para la docente Iris se trata de ir más allá de lo que la versión occidental ha contado pues hasta el momento “ el papel importante que esos otros grupos jugaron en un momento dado es desconocido totalmente, entonces qué se está haciendo a través de la etnoeducación?, se está divulgando esa información”. Para la docente el papel importante que tuvieron los españoles en la historia fue con ayuda de africanos, “tuvieron que ser apoyados por otros, y en esos otros, ahí los negros jugaron un papel súper importante... más

que ser un esclavo, sostuvo la economía... porque aportaron su fuerza de trabajo al igual que los indígenas”.

La docente Iris también considera fundamental el que se pueda dar el conocimiento de lo que sucedió con dos grupos de población que inicialmente eran de presencia mayoritaria en el continente, “sino se hubieran dado esa cantidad de atrocidades...no se estaría hablando de una minoría, sino que estaríamos hablando de un gran número de personas que hicieron aportes...”

Estas apreciaciones, rescatan la importancia de darle reconocimiento a todas las culturas que contribuyeron con la construcción y desarrollo de la nación, sin poner el acento en unas más que en otras. En esta medida la propuesta curricular de la institución ha dado un giro al generar espacios y discursos que ya no solo parten de una versión de la historia, con unos sujetos, saberes, experiencias y prácticas que se han legitimado en el tiempo y supuesto como las dominantes.

La cátedra ha ayudado sobre todo a conocer y entender ciertos procedimientos, ciertas cosas. A nosotros en ningún momento nos enseñaron que los afros antes de llegar esclavizados a América también tenían costumbres, religión y que también fueron cambiados en el proceso de colonización como pasó con los indígenas. Los africanos tuvieron que camuflar sus creencias con las católicas para que sobrevivieran, pero uno no lo mira así, porque no conocemos el sentido y se confunde con brujería.

En tal sentido como se ha expuesto en los temas desarrollados con anterioridad, el desconocimiento de la historia propia y de la historia del otro ha sido el núcleo de representaciones, estigmas, creencias e imaginarios que menosprecian la cultura del otro que confluyen en las discriminaciones e inequidades actuales. Para la docente Iris se trata necesariamente de una mirada en retrospectiva, porque las condiciones actuales de

discriminación tienen una raíz que ella asocia al mismo proceso de colonización del cual no tenemos claras sus implicaciones sociales y culturales que tuvo:

Si todos somos seres humanos no puede haber ningún grupo que se tome como esa atribución de creerse como ese superior para venir a maltratar a los otros, entonces nosotros miramos, nosotros hablamos de discriminación, hablamos de maltrato, hablamos de cantidad de cosas, pero es que si nosotros miramos eso es un legado que viene de la colonización, eso no sucedió así de un momento a otro (...) Por tanto se ha posibilitado el auto-reconocimiento, la auto-identificación en la cultura, y también que los otros la respeten porque ya no van a mirar: es que el negrito, el esclavito, porque se desconoce que hay unos responsables de esas condiciones, que el colonialismo deja destrucción porque otros llegan a apropiarse de lo que las comunidades han logrado y construido con mucho esfuerzo.

La profesora Iris, quien fue la que inició el desarrollo de la cátedra en la Institución, resalta el potencial de este impulso educativo porque visibiliza los procesos históricos que cimentados en la injusticia y explotación del otro crearon las bases de la desigualdad, la discriminación y exclusiones actuales. En tal sentido, la valoración que se ha ganado en la institución con la implementación de la cátedra va más allá del reconocimiento de derechos y de una historia que ha sido invisibilizada por prácticas sociales, políticas y educativas. Se ha fortalecido, inicialmente, gracias al acercamiento y apropiación cultural de las personas afrocolombianas de la institución con su historia, sus costumbres y saberes autóctonos. En el caso de las docentes el autoconcepto y autoestima ha mejorado gracias a su nueva comprensión de la historia como lo relata Iris:

La cátedra me ha posibilitado conocer mi historia y entenderla, y a medida que esto sucede, uno también valora... uno conoce que esos estigmas, del negro perezoso, que

se han formado en la sociedad no son reales y que hay unas realidades escondidas que no son mostradas y que por tanto uno no las valora.

En la misma línea, un estudiante afrocolombiano de quinto de primaria responde frente a la importancia de la cátedra en la institución y en su vida porque le ha servido “Para saber que yo soy negro y que tengo que ser orgulloso de lo que soy (...) lo que haría falta es que en el pueblo enseñaran lo de acá y que enseñaran para que la gente cambiara...Porque ellos son muy racistas.”

Por otra parte, el fortalecimiento cultural no solo es para las docentes y estudiantes afrocolombianas/os que se encuentran en la institución, sino que ha posibilitado una comprensión de la cultura en términos más amplios para los estudiantes que llevan y han vivido los tres años de la implementación de la propuesta de la cátedra y que se encuentran en los últimos niveles. Mauricio un estudiante mestizo de undécimo que dice frente al desarrollo de la cátedra que

Nos ha informado, nos ha mostrado pues como era todo antes, como las comunidades étnicas pues de antes y de ahora viven y vivían. Más que todo, los problemas, los sufrimientos, sus culturas, sus actividades (...) mi cultura pues se ha enriquecido mucho, porque en realidad al convivir o al hablarnos de todas estas culturas pues hemos como adquirido cosas de ellas, como las costumbres, como las formas de ver las cosas, las celebraciones.

Los/las estudiantes han ido adoptando otras posiciones frente al ser afrocolombiano porque aunque la tendencia es a definir los/as afrocolombianos desde sus características físicas y pertenencia a un territorio específico, hay algunos casos en que los/as estudiantes resaltaron la afrocolombianidad como una construcción histórica de la que todos y todas

somos parte, el ser afrocolombiano en todos/as los/as colombianos/as, Así lo expresó

un estudiante de décimo en el cuestionario: “

Afrocolombianos somos todos porque de una u otra manera somos parte de la historia de un pueblo y un mundo entero que fue esclavizado por gente que creen que son superiores que los demás”.

En la mismas línea, otro también apunta que afrocolombianos “Deberíamos de ser todos, porque si África es la cuna de la humanidad, somos todos. Pero se representan los afrocolombianos con los negros”.

Desde esta perspectiva, hay en la reflexión del estudiante una forma de destacar que pese a las diferencias culturales, hay un pasado y un origen ancestral del que nos hemos distanciado, y que es necesario reconocer lo que hay de todos en cada uno más allá de las apariencias físicas. Es, también, la restitución que se pide desde los cuestionamientos a la matriz dominante que hacen las docentes afrocolombianas y que ha dejado este tipo de reflexiones en los estudiantes.

Las docentes Sara y Daniela que no son afrocolombianas y dictan la cátedra también expresan que el proceso les ha permitido ampliar los conocimientos sobre la cultura tanto afro como de las demás comunidades del país. Así como articular los contenidos de sus áreas con temas de la cátedra. Así lo expresa la profesora Zully:

Con la parte por ejemplo de la ciencias sociales de la vida del origen del hombre de donde vino los afro colombianos, se les ha remarcado mucho de que el origen de la vida fue en África y que los primeros esclavos no fueron negros...en la parte de lengua castellana, vemos la forma de lo que es la lengua el dialecto, en matemáticas también que vemos que había anteriormente, qué negros se traían y se los cambiaba por monedas bueno se mercantilizaba. En la parte de ética vemos los valores el respeto por

la diferencia, nos hemos también metido en la parte del deporte, porque como el negro y su característica es más fuerte... hay una parte en cultura física también les hemos enfocado mucho.

En tal sentido, cada docente que dicta la cátedra ha encontrado la forma de ir transversalizando los discursos de la propuesta en sus diferentes clases y asignaturas, de manera que el currículo, entendido desde la CEA, ha ido asumiendo una forma integral en la práctica. Así mismo, es importante señalar que con la implementación de la CEA tanto los/as docentes y los/as estudiantes comenzaron a acercarse a la cultura e historia específicamente afrocolombiana, pero en el último semestre con el cambio hacia la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos el acento se ha transformado para iniciar un nuevo proceso que parte del reconocimiento y fortalecimiento de la propia identidad. De ahí que los primeros temas estén ligados a aspectos del yo antes que al otro.

Discusión

Los espacios escolares por si mismos son interculturales en la medida que en ellos confluyen e interactúan diversas formas culturales referidas al género, etnia, territorio, prácticas, y creencias. Por ello es importante que este discurso educativo se haga evidente para los actores educativos como un enfoque que también puede posibilitar mejores relaciones sociales y valoración de la diferencia.

Las cuestiones que guiaron el presente estudio fueron: ¿Cuáles son los discursos de interculturalidad promovidos por la implementación de la propuesta curricular de la CEA en una Institución Educativa Rural del Oriente Antioqueño? Y ¿Cómo se visibilizan y apropian los discursos de interculturalidad a partir de la propuesta curricular en lo planeado e implementado en una institución educativa de un contexto rural?

De ahí que, inicialmente, es importante nombrar y describir los discursos de interculturalidad que encontré a partir de una exploración crítica y comprensiva del contexto educativo, en este caso enmarcado dentro de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos en una institución educativa rural del oriente antioqueño. Me gustaría recordar que el sentido en que asumí el discurso para este estudio se encuentra asociado al tejido de ideas, creencias, prácticas sociales, políticas e instituciones en que los sujetos construyen un marco de referencia y explicación de la realidad y que adquieren un significado a partir de relaciones de poder. En esta medida, los discursos de interculturalidad que describiré a continuación no pueden asumirse como ya dados, únicos y estáticos sino que hacen parte de las dinámicas sociales e institucionales que se construyen y deconstruyen en la cotidianidad escolar y que desde hace tres años circulan dentro de la comprensión de la realidad de sus actores (estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familia).

De manera similar a como lo enuncia Mateos (2010) en su estudio, el discurso intercultural en esta institución educativa del oriente antioqueño tampoco es homogéneo y más bien tiene un carácter híbrido entre las perspectivas relacionales, funcionales y críticas. Sin embargo, puedo relacionar aquí algunos de los discursos que circulan en la institución del caso con lo que ésta investigadora llama pantallas lingüísticas en su estudio, de ahí que en consonancia con ella encuentro la interculturalidad como reconocimiento y atención a la diversidad; la interculturalidad como enriquecimiento para la convivencia; La interculturalidad como campo de interacción; La interculturalidad en sentido vivencial y La interculturalidad como una actitud. De igual forma, traigo la interculturalidad funcional (Walsh, 2009) como una sexta pantalla.

La interculturalidad como reconocimiento y atención a la diversidad

Iniciaré por destacar que la interculturalidad en esta institución educativa rural, se encuentra ligada al desarrollo de la CEA pues a través de ella las reflexiones y la valoración que se asume frente a la diversidad étnica y cultural de la institución, se ha hecho más evidente tanto para los/as docentes como para los/as estudiantes, en la medida que se han acercado a la historia y tradiciones culturales de otras regiones del país: “el colegio es intercultural por la cátedra y por la presencia de estudiantes y docentes de otras regiones” expresó el profesor Alberto. No obstante es de anotar que cuando inició la implementación de la cátedra en la institución, estuvo asociada al reconocimiento y fortalecimiento de la cultura afrocolombiana, y cuando su sentido se amplía hacia la Etnoeducación, se resalta la necesidad de visibilizar todas las culturas y etnias que habitan el territorio colombiano incluyendo las particularidades específicas de la región a la que pertenece la Institución Educativa. Por tanto ya no se centra y reconoce una etnia o grupo cultural específico sino

que a través de la cátedra se pretende visibilizar las particularidades culturales del municipio y la región a las que los/as estudiantes pertenecen.

Igualmente, la interculturalidad en esta institución educativa es asociada a la diversidad étnica y cultural, que en este caso hace parte de las dinámicas de movimientos migratorios de la sociedad y la comunidad del municipio específicamente. En el momento en que empiezan a llegar personas de otros lugares del país al municipio, se da lugar con mayor fuerza a procesos interculturales donde entran en contacto diferentes cosmovisiones. Es la interculturalidad generada no solo por las características de las comunidades sino por la historia social, económica y política que genera ese encuentro regional donde también hay un encuentro entre lo rural y lo urbano.

Cabe señalar también que el proceso etnoeducativo que lidera la comunidad educativa de esta institución se relacionó inicialmente con una de las formas o tendencias que Castillo y Caicedo (2008) relacionan en su trabajo, en la cual se busca interculturalizar y relacionar a la sociedad colombiana con la cultura afrocolombiana. Así lo señalan los autores:

En la medida en que se entiende que la CEA es una herramienta pedagógica y política de formación ciudadana basada en los valores de la vertiente africana que se implementa en un escenario más reducido, como la escuela, se podría argüir que esta visión de la Etnoeducación propugna transformar la sociedad desde dentro con el fin de generar conciencia e identidad étnica en la población afrocolombiana y raizal, pero con un objetivo prioritario consistente en interculturalizar la educación a partir del conocimiento de la historia, la cultura, la economía y el pensamiento político del aporte afrocolombiano al país. (p. 51)

En esta perspectiva, la CEA como un proceso etnoeducativo busca, y lleva implícito, el interés por la interculturalidad, de forma que con su implementación no sólo se fortalezca la identidad afrocolombiana al interior de tales comunidades sino que todos los colombianos puedan interactuar con esta cultura de ahí que los docentes inicialmente hayan asociado la interculturalidad con el desarrollo de la cátedra en la institución.

Por otro lado, la definición y comprensión de la interculturalidad que tienen docentes y estudiantes se conecta con la manera en que entienden la cultura. Para ellas/os la cultura se relaciona con un conjunto de costumbres, tradiciones, prácticas y creencias que corresponden a un grupo de personas que conforman un territorio específico. Y la interculturalidad será esa relación e interacción entre culturas con tales características pero que difieren entre ellas. De ahí que identifiquen las diferentes culturas presentes en la institución desde la procedencia de una determinada región del país, siendo tal origen determinante de las características personales y culturales. En este sentido hay una concepción de cultura folclórica y la interculturalidad es la interacción y relación entre esas culturas distintas, es decir, entre personas con procedencias, historia y tradiciones diferentes como lo señaló la profesora Daniela:

Eso es como todo lo que vive dentro de cada raza, dentro de cada afrodescendiente.

Todo tiene que ver con algo diferente, por ejemplo los antioqueños tenemos una cultura diferente a lo que son los chocoanos, a los que son los costeños, los bogotanos, los vallunos.

Así, por ejemplo, la noción de cultura que guardan los/as estudiantes se asocia en su mayoría con aspectos que se hacen visibles externamente, pues hay de manera reiterada alusión a la cultura desde el aspecto físico, formas de hablar, la gastronomía, los bailes o expresiones artísticas. Es notoria la correspondencia entre la multiculturalidad y las

características raciales y étnicas, mientras hay ausencia del nombramiento de la

diversidad cultural desde otras características como el género, las creencias, el contexto, la identidad. Incluso los estudiantes afirman que su colegio es diverso desde las condiciones raciales, pero inicialmente hubo ausencia de reflexiones de la diversidad desde las otras condiciones como las de género, clase, gustos.

Estas perspectivas no son ajenas a la misma concepción de cultura que subyace en las mallas subregionales propuestas por la Gobernación de Antioquia (la Secretaría de Educación Departamental) para la implementación de la Etnoeducación, pues desde lo que está planeado y propuesto hay un componente fuerte de la historia y tradiciones de las comunidades étnicas que existen en el país, sus prácticas y construcciones culturales pero también a las formas actuales de existencia. Sin embargo para que alcance el dinamismo y transformación de las prácticas y relaciones entre los sujetos se propone adaptarse a las condiciones particulares de cada contexto escolar donde cada institución educativa realice una lectura de territorio desde las dinámicas actuales.

De esta forma, no quedará como otra suma de contenidos al currículo escolar, sino como un espacio para fortalecer las relaciones entre los/as estudiantes y los/as docentes. En este caso particular se encontraron los procesos interculturales desde el conocimiento histórico y cultural de las comunidades pero también hay reconocimiento de la interculturalidad desde las relaciones e interacciones de los sujetos presentes en el día a día. Es necesario, entonces, estructurar la propuesta vinculando esos elementos históricos, sociales, políticos y económicos propios de la región en relación con este contexto escolar.

La interculturalidad asociada al conocimiento a veces folclórico de algunos elementos históricos y culturales de las comunidades que integran la institución educativa (mestizos, afrocolombianos, campesinos) se asocia con los resultados de investigaciones en



otros contextos latinoamericanos como en el caso chileno (Turra, 2012) donde los/as maestros/as no cuentan con las herramientas y formación para el diseño de currículos propios y contextualizados, de ahí que solo rescaten algunas características de las comunidades de forma sustantiva, estática y hablen de las características culturales y étnicas como propias del pasado y no desde el dinamismo, heterogeneidad y transformaciones actuales.

La interculturalidad como campo de interacción

Sin embargo, como se dijo anteriormente, también hay otras experiencias donde los/as estudiantes y los/as docentes en su cotidianidad y en algunas actividades de clase comparten su historia, sus raíces culturales en medio de la necesidad de comprender quienes son, de dónde vienen y por qué. La interculturalidad es valorada desde la posibilidad de aprender y conocer otras culturas diferentes a la propia y reconocer que son igualmente importantes como lo señala una estudiante de undécimo “aprendemos pues, cosas que no sabíamos de ellos y también aprendemos a convivir con ellas. También porque podemos aportar nuestros conocimientos y ellos a nosotros para poder intercambiar la cultura” y como lo señala la docente Iris cuando dice “es cuando yo descubro que no solamente existe lo mío, sino que también existe lo de los otros, ahí vamos a enriquecer el conocimiento, entonces por eso es importante”. Por lo tanto, hay momentos donde toma dinamismo cuando se agencian actividades y procesos de construcción de su identidad a partir de la reconstrucción de la memoria de la familia y comunidad cercana de los/as estudiantes, en las que se involucran sus familiares y vecinos cercanos. Es una concepción dinámica y real en la medida que también se comparten esas experiencias en clase, y se parte de lo que está tocando y vivenciando a los/as estudiantes en este momento. A su vez,

estas prácticas, agenciadas por las docentes, permiten ver una transición que se ha venido dando paulatinamente en su forma de ver y entender la cultura y la interculturalidad en la medida que le dan la voz a los estudiantes a partir de la narración oral y la historia de vida, dejando en un segundo plano la historia estática de los libros.

La interculturalidad como una actitud

En este camino de la interculturalidad, el conocimiento sobre el otro ha permitido superar actitudes de indiferencia, rechazo y discriminación, y ha posibilitado la emergencia de actitudes tolerantes y solidarias entre docentes y estudiantes. Dentro de los discursos que emergen también se hace fuerte la idea de que a un mayor conocimiento de los otros menos actitudes de rechazo, es decir, el estar encasillado en la propia cultura, en unas formas únicas de ver y comprender el mundo genera prejuicios y temores a la hora de interactuar con otras cosmovisiones, tradiciones y prácticas culturales. Así lo señaló la docente Iris:

Lo que yo no conozco a mí me va a parecer extraño, pero cuando yo ya entro a interactuar, a conocer lo de la otra persona, que es diferente a lo mío, entonces empiezo a entender, y al entender empiezo ya no a rechazar sino que me va a parecer normal y eso es por lo menos lo que está sucediendo con la cátedra y por la interculturalidad.

La interculturalidad como una actitud implica como lo puedo deducir de la docente, una apertura y una superación de los posibles temores que genera el encuentro con otras maneras de ser diferentes a las propias. Habla de un cambio en la mirada y en la disposición para interactuar con el otro, pero ello también depende del acercamiento y el conocimiento que se pueda tener por medios como la CEA u otros espacios educativos y culturales donde se comparten las experiencias, la historia y las costumbres de aquellas comunidades y personas que se rechazan, excluyen o discriminan por desconocimiento y/o prejuicios. De tal forma cuando se habla de

interculturalidad, se habla de un espacio donde existe una actitud de apertura, de respeto y reflexión sobre la diversidad.

La interculturalidad como enriquecimiento para la convivencia.

Hay otro discurso muy fuerte de interculturalidad que circula en la institución relacionado con la convivencia, es decir, como una valoración y respeto de las diferencias no solo en términos raciales y étnicos sino en términos de género, ideas y posiciones de los otros. “se les recalca mucho sobre la convivencia y como aprender a convivir con los otros” afirma el profesor Carlos.

Entre las mismas docentes que implementan la cátedra, el hecho de pensar y buscar la unificación de criterios para desarrollar la cátedra ha implicado el trabajo y el entendimiento en equipo, el intercambio de posiciones y la búsqueda de acuerdos entre ellas. La interculturalidad se refiere a las interacciones personales, y a un entendimiento mayor con las diferencias y el respeto a los derechos humanos. En mi caso de estudio también se evidenciaron aspectos de mejoramiento frente a las relaciones personales, como lo señalan Palacio, Hurtado y Benítez (2010) en su estudio donde a partir del proceso etnoeducativo se visibiliza la voz de las comunidades, se posibilita su participación que aunque inicialmente fue difícil, a través de considerar su memoria cultural, se ayudó a mejorar la convivencia en las prácticas cotidianas.

En la institución del caso es reconocido por los/as docentes, los/as estudiantes y el rector la mejoría en la convivencia tanto entre los/as docentes como entre los mismos estudiantes. Recuerdo acá las palabras de la docente Sara cuando señala que

La convivencia entre algunos compañeros era muy difícil y después de que se dio un cambio de la cátedra de pronto se ha visto la aceptación más de las mismas

diferencias, de quien es la persona con la que yo estoy y con la que yo convivo... la cátedra de pronto si ha sido más bien como una estrategia de cambio en algunos estudiantes y también en los mismo docentes.

Ello no solo referido a los aspectos étnicos y/o raciales sino también a la tolerancia con los/as estudiantes y docentes que proceden de otros lugares del país. La interculturalidad como enriquecimiento para la convivencia no se refiere al soportar o ignorar al otro, sino que implica relacionarse, interactuar, crear y compartir conocimiento en condiciones de respeto en un espacio que es común a todos. Ello también va en concordancia con los principios que señalan los objetivos y la misión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los/as docentes lo tienen en cuenta en su práctica como lo señala el profesor Carlos:

Se le recalca mucho sobre la convivencia, y como aprender a convivir con los otros, en cualquier materia que estamos dando se puede mezclar cuando se hace tipo de grupos, entonces uno trata de mezclarlos ahí para ver cómo están interactuando el uno con el otro.

La interculturalidad en sentido vivencial

Por otro lado, también se encuentra la interculturalidad asociada al reconocimiento de la propia identidad, y del fortalecimiento de la personalidad respecto al grupo étnico y las raíces culturales a las que se pertenece, tal como lo indican Castillo y Caicedo (2008) y Walsh (2011) con los procesos étnicos y culturales “casa adentro”. Esto se refleja aún más desde las nuevas mallas que se proponen para la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos donde el momento inicial es el reconocimiento y fortalecimiento de la propia cultura con el objetivo que en primera instancia los y las estudiantes se identifiquen

y reconozcan como parte de un grupo regional y nacional para luego acercarse a otras etnias y formas culturales. De tal forma desde la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos se empezó a gestar una dinámica de investigación sobre el territorio liderado por las docentes, donde los/as estudiantes han comenzado a indagar sobre las particularidades de su región y el origen de sus familias. En tal sentido, la primera relación que se entabla desde este nuevo proceso, es con el propio contexto.

Por su parte, la interculturalidad crítica aunque no se nombre de esta forma en los documentos institucionales, se encuentra un discurso cercano a esta perspectiva sobre todo desde la voz de las docentes afrocolombianas, al referirse a la importancia de rescatar su historia, sus raíces, de hacer visible su cultura y los aportes que tuvieron sus ancestros en la construcción de nuestra sociedad. De pensar en otras prácticas institucionales que visibilicen otras formas culturales distintas a la hegemónica y mayoritaria. Igualmente se debe al mismo vínculo entre ellas para visibilizar esta historia al interior del currículo que en este caso encontró su mejor expresión en la implementación de la cátedra. Aquí es donde podemos hablar de interculturalidad crítica entendida desde Walsh (2009a) como una posibilidad de resurgir de las comunidades que han sido subordinadas, cuando su voz se pone en escena y se evidencia la cuestión, la reflexión y la crítica a un modelo de Estado homogenizante y una historia que los ha invisibilizado. En este contexto, es la voz de las docentes afro, de los niños y las niñas campesinas las que están emergiendo. Pese a todas las tensiones suscitadas inicialmente, ya se ha ganado y fortalecido ese espacio que después de tres años toda la comunidad reconoce como importante por generar prácticas tolerantes e inclusivas.

A través de la CEA se ha posibilitado que las docentes afrocolombianas se expresen, es un espacio que da visibilidad en la práctica escolar, se apropian de su historia y

reconocen tradiciones que antes no conocían como ellas mismas lo afirman. En este sentido puede decirse con Villa y Villa (2011) que es una estrategia de descolonización en la medida que dentro de la institución educativa circulan discursos contrahegemónicos que docentes y estudiantes comienzan a reconocer.

Cabe destacar otras tensiones diferentes a las relacionadas con el encuentro entre población mestiza y la comunidad afrocolombiana, pues como se ha mencionado con anterioridad también se genera esa tensión entre lo urbano y lo rural. Estas últimas también presentan problemáticas sociales que atraviesan el devenir y experiencias escolares frente a la convivencia y la construcción de la identidad tales como las tensiones entre lo urbano y lo rural, con las formas de ser y realidades de los estudiantes que llegan de contextos urbanos, con la identificación de los/as estudiantes con otras formas de ser diferentes a las campesinas y el intento de la institución por conservar esos valores y tradiciones propias de la región.

Interculturalidad funcional

Los/as docentes mestizos/as hablan de interculturalidad desde lo funcional cuando se refieren al cumplimiento de derechos, de generar espacios escolares inclusivos, de superación de la discriminación y valoración de la diferencia en correspondencia con una política educativa que se instaura para el desarrollo de estas cátedras en las instituciones educativas. Es el reconocimiento con miras a la inclusión al sistema. En tal sentido las relaciones positivas en términos de adaptación y respeto permiten hablar de interculturalidad. No obstante, esta visión se corresponde con formas de concebir y dar reconocimiento a la diversidad étnica y cultural del país desde intereses particulares representados en las políticas públicas y educativas que refuerzan la idea de igualdad y



reconocimiento de derechos, sin que exista un cuestionamiento a las condiciones de poder y a la misma matriz colonial que sigue manteniendo formas de ser y saber ocultas y subordinadas.

Es también una forma, en la que el currículo no solo desde su estructura formal sino también, e incluso con mayor fuerza, desde su forma oculta puede posicionar unos conocimientos y formas de ser sobre otros, o darle lugar a discursos diferentes al dominante de acuerdo a la comunidad educativa.

La interculturalidad funcional también se refleja en el posicionamiento de la cátedra dentro del currículo institucional como una asignatura que es evaluable y puede ganarse o perderse como cualquier otra. Es la estrategia que se aplica para asegurar su implementación y la responsabilidad y compromiso de los/as estudiantes con las actividades que se programan. Igualmente esta perspectiva funcional puede leerse desde los efectos que se están logrando frente al reconocimiento, respeto y mejoramiento de la convivencia en la institución pues hace parte de los propósitos de la perspectiva misma. Del mismo modo se lee desde el lenguaje o referencias que hacen los/as docentes y algunos/as estudiantes de la adaptación de las “culturas minoritarias” a la “cultura mayoritaria” de la institución o cuando nombran el acostumbrarse a ella y la aceptación del otro. Así lo que se busca desde la interculturalidad funcional es lograr ese reconocimiento sin que ello implique cambios estructurales en las formas dominantes de saber, poder y ser.

Estas formas de nombrar las relaciones (como adaptación, aceptación u normalización) que se dan entre los grupos y la dinámica misma en que se ha desarrollado la cátedra me permite interpretar que ésta se posiciona, adquiere sentido y valoración en la institución desde la perspectiva funcional aunque desde las docentes afrocolombianas haya existido desde un inicio una necesidad de darle lugar a su voz, historia y cultura, y tener un

espacio más allá de las implicaciones académicas para con dicho conocimiento y lugar generar prácticas recíprocas y respetuosas entre la comunidad educativa.

Con relación a la propuesta curricular y lo que ella implica en términos de visibilización y apropiación de los discursos de interculturalidad desde lo planeado e implementado, retomo acá la definición que reconstruye Martínez (2010) sobre el currículo como dispositivo de saberes, como un campo de experiencias, de conflicto, como un lenguaje con cual los sujetos se identifican, y en últimas como un discurso que se ha entretejido a partir de las prácticas cotidianas, institucionales y de otros discursos que en este caso llegan al contexto educativo para alimentar el desarrollo de la CEA. En esta perspectiva el currículo se considera como un foco de análisis de las prácticas educativas. La selección de saberes versa en la reproducción y puesta en escena de la tradición e historia afrocolombiana y de la región del municipio. Como campo de experiencias a través de todas las vivencias de las/os estudiantes y las/os docentes a partir de la diversidad étnica y cultural presente en su contexto escolar y las dinámicas generadas a partir de la puesta en escena de discursos multiculturales. También se evidencia como un espacio de conflicto y tensión que la misma interacción entre saberes y formas de ser distintos genera. Finalmente como un lenguaje y parte de la identidad personal de cada sujeto que está participando en las relaciones cotidianas que a su vez contribuyeron al cambio de perspectiva frente al otro.

La CEA se ha vinculado paulatinamente al currículo institucional como una asignatura con un tiempo destinado, con unas docentes encargadas de su implementación, con unos objetivos de formación en los estudiantes, unas experiencias y prácticas que guían su desarrollo. Los discursos de interculturalidad que circulan y se apropian en la institución se fortalecen aún más con el desarrollo de esta propuesta curricular que aún continúa en construcción.

En lo planeado ha prevalecido un discurso funcional y técnico, adscrito a los

documentos oficiales y departamentales que se han desarrollado y fortalecido en los últimos dos años. Las planeaciones de las docentes en un inicio partieron del documento oficial de la CEA y otros libros de la docente Iris quien recibió la capacitación en el departamento del Chocó en otro momento de su vida. También como lo afirmaron las docentes mestizas Daniela y Sara ha partido de sus propias investigaciones sobre las culturas y grupo étnicos colombianos en otras fuentes como el internet.

Sin embargo dentro del PEI no se encuentran los lineamientos curriculares para la enseñanza. Por tanto hay una ausencia en tal documento institucional de una referencia directa a la diversidad étnica y cultural presente en la institución, producto de las situaciones sociales vivenciadas en las últimas décadas. Tampoco se hace referencia aún de la implementación de la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos como un programa para fortalecer y acompañar las dinámicas interculturales.

Ahora bien, con la Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, la planeación tiene un horizonte más claro pues hay construidas unas mallas generales para Antioquia que la institución y las docentes ya conocen y han comenzado a considerar inicialmente desde los temas de fortalecimiento de la identidad regional. Se visibiliza por tanto un discurso de interculturalidad oficial con la propuesta curricular que se está trabajando desde la Secretaría de Educación Departamental y en los cuadernos que tienen los estudiantes de Etnoeducación donde se visibilizan los la unidades para trabajar en cada periodo. Como expresé con anterioridad este año las docentes optaron por trabajar y guiarse por los temas del cuaderno mientras se realizan las adaptaciones de las mallas propuestas al contexto y necesidades específicas de la institución educativa.

En sus inicios no prevaleció una perspectiva técnica del currículo, pues en su mayoría las docentes fueron construyendo sus experiencias educativas en el camino y con los recursos que contaban. De hecho, aunque no exista la malla curricular institucional para trabajar la cátedra, es claro que si hay unas formas en que las docentes han interiorizado la propuesta oficial, y han desarrollado la cátedra desde su comprensión y las conversaciones que entre ellas han tenido. En efecto, la misma propuesta de la cátedra con tales mallas no tiene un carácter impositivo para las instituciones sino que busca la contextualización desde cada institución educativa. Según la docente Sara se presenta un marco conceptual e histórico general para toda Antioquia, siendo ya labor de cada institución adecuarlo a las particularidades de su contexto.

La unificación de criterios la han venido construyendo ellas a partir de las mallas otorgadas por la Secretaría de Educación Departamental. Aunque la presencia de esta propuesta se considera valiosa por la comunidad educativa la docente Sara por ejemplo piensa que no debe quedar como una asignatura más del plan de estudios sino que debe conservar un carácter más vivencial, ya que ese desarrollo como asignatura además evaluable la muestra como algo obligatorio e impositivo para algunos estudiantes, es decir, algo con lo que hay que cumplir y no desde el mismo fortalecimiento de relaciones y la convivencia. Así lo expresa la docente:

Lo que se hizo fue cambiarse el nombre de cátedra afro por etnoeducación y dejarse así como algo que deje resultados a los estudiantes a nivel académico y yo pienso que no, que no es viable que esta sea como sumativa al promedio de ellos porque de verdad es que es una parte más bien como de que ellos aprendan con que es que están viviendo y de su medio y no sería como algo tan, tan que, como impuesto.

En este sentido, el carácter que asume la propuesta dentro del currículo también

ha desarrollado varias percepciones en los estudiantes y docentes frente a la diversidad. Por un lado se ve como un tema más del currículo que es evaluado y regulado en tiempos y actitudes, y por otro lado como parte de la propia personalidad y cultura que trasciende el hecho aislado de una asignatura escolar.

Igualmente, algunos/as los/as docentes que no desarrollan la cátedra afirman que tiene un carácter transversal, por lo menos desde los experienciado porque hay situaciones y temas frente a la diversidad que aunque no tengan un trato histórico y conceptual en sus áreas específicas, si se abordan desde la convivencia, desde lo que sucede en la cotidianidad del aula, en las conversaciones que sostienen con los/as estudiantes en los pasillos, descansos e incluso en lo que toca y ha transformado su mismo quehacer docente en un contexto donde ellos también son “diferentes”. De este modo, y como lo señala Sacristán (2010), el currículo es un proceso donde lo que está planeado y pre-escrito es solo una de las formas en que puede encontrarse porque los efectos, las vivencias, en suma esos resultados reales, que en este caso se evidencian en la mejora de las relaciones personales entre los/as estudiantes y los/as docentes hacen parte de las transformaciones que han ocurrido con la presencia y devenir de estas propuesta educativa.

Por su parte, las docentes que implementan la cátedra consideran su transversalidad desde las demás áreas que dictan como lengua castellana, ciencias sociales, y artística donde han abordado y ampliado algunas de sus temáticas desde lo histórico y literario. También los saberes que circulan y enseñan desde estas áreas les han posibilitado ampliar y comprender mejor algunas de las temáticas propias de la Cátedra.

Por otro lado, como se manifestó anteriormente el cuestionamiento a las desigualdades sociales y el poder hegemónico se vincula desde las reflexiones de las

docentes afrocolombianas, especialmente de la docente Iris quien ha estado más

cercana al desarrollo de la propuesta.

Desde el currículo desarrollado circulan las perspectivas relacional y funcional de interculturalidad porque por un lado prevalecen los discursos de respeto y tolerancia hacia el otro y por otro también se propician espacios para la interacción y relación con los otros desde diversos espacios también diferentes a la clase de la cátedra como sucede con la celebración de los actos cívicos, las integraciones de los/as docentes y la semana de la convivencia y de la afrocolombianidad.

En lo desarrollado se encontraron tanto los espacios de acercamiento histórico, legal y tradicional donde las docentes asumían un papel central en la explicación y desarrollo de la clase, como aquellas donde se motivaba el trabajo colaborativo entre los estudiantes así como su voz en la participación y escucha.

A manera de resumen

A partir de la información analizada puedo concluir que los desarrollos de proyectos en la Institución Educativa como el de Etnoeducación y cátedra estudios afrocolombianos, encuentran justificación, en un primer momento, en la dinámica cambiante de su población, ya que la diversidad étnica y cultural se potencializa en los últimos años por las diversas movilizaciones sociales dadas por el desplazamiento y el retorno al municipio.

Tales dinámicas tuvieron unos efectos sobre los procesos escolares en la medida que los docentes debieron buscar por un lado la adaptación y reinserción de los estudiantes después de una época de violencia que golpeó sus familias, y por otro adaptar a aquellos estudiantes que llegan de las ciudades a las dinámicas del mundo rural.

En tal sentido es importante leer la diversidad desde otros focos distintos a los raciales y étnicos pues son muchas las tensiones, los movimientos sociales, políticos y los discursos que atraviesan la formación de los sujetos que también tienen implicaciones sobre las formas en que conciben y comprenden la realidad y al otro. En este caso implicó mirar más allá del encuentro en un espacio escolar de personas de diversas regiones del país, pues fue necesario comprender que a cada familia la atraviesa una historia particular de desarraigo, de dolor pero también de esperanza.

En esta perspectiva la diversidad presente en los contextos educativos implica también comprender esas historias diversas que atraviesan las comunidades, las familias, los/as niñas que viven o que vivieron el conflicto. Y con ello entender que la violencia además se ejerce de manera simbólica a través del currículo explícito y oculto con la imposición de unas formas de ser y de saber sobre otras, que silencia la voz, la historia y las apuestas de otros sectores de la sociedad como los campesinos, mujeres, afrocolombianas/os en este caso particular. Por tanto la implementación de un programa educativo que busque la visibilización de otras culturas diferentes a la hegemónica en un contexto rural, es también un acto político que apuesta porque al interior del currículo se integre la realidad y transformaciones del presente a partir de la comprensión del pasado.

También significó comprender que el devenir escolar se alimenta de las vivencias que tanto estudiantes como docentes tienen por fuera de la institución.

Otro elemento significativo que emerge es la relación entre lo rural y lo urbano que surgen por la mención constante que hacen los docentes del contraste o el choque que se genera a partir del retorno de las familias. Son fundamentales a la hora de la comprensión del territorio en la medida que los movimientos y transformaciones sociales también lo modifican.

Son estudiantes que han construido y/o reconstruido unas formas de vida y de comprensión del mundo desde otras lógicas y perspectivas del mundo, que además difieren entre ellas en la medida que los estudiantes retornados no provienen de una única ciudad del país.

Se refleja y se reconoce el papel importante del maestro y de la maestra como un actor fundamental en la reconstrucción del tejido social, tanto desde el conflicto que vivió la comunidad del municipio como desde la situación histórica y también social del pueblo afrocolombiano. Las y los maestras/os son una pieza clave para lograr la adaptación de los y las estudiantes de nuevo a su lugar de origen quienes además deben enfrentarse a los recuerdos de un pasado doloroso.

Desde esta perspectiva la Cátedra ha ido ganando sentido en el proceso de identificación de los/as estudiantes con su región y en unas tensiones que surgen de la pérdida de apropiación con la tierra y lugar de origen, pues se encuentran los que retornan de las ciudades o los que siendo campesinos empiezan a relacionarse con otras formas de ver el mundo que les lleva a cuestionar o rechazar sus prácticas familiares y ancestrales. De ahí la importancia de los procesos de fortalecimiento de la identidad que se están agenciando desde la cátedra, pues posibilita una aceptación y conocimiento de sí mismo en ese camino de reconocimiento otro.

Por otra parte, el fortalecimiento de la presencia de la comunidad afrocolombiana en el municipio y con ello su presencia en la institución educativa hace pertinente la implementación de estos programas en el contexto escolar, primero por el cumplimiento con la normatividad y segundo porque se ha convertido en una estrategia fuerte para el fortalecimiento de la convivencia (perspectiva funcional). Estas dinámicas y procesos permiten entender, que la institución no es ajena a los cambios sociales que se dan en su

contexto, y así como se expresa desde el PEI, hay una concepción de cultura dinámica, en transformación y que por lo mismo están prestos a adaptarse y modificar sus prácticas de acuerdo a su realidad.

La cátedra se ha institucionalizado y fortalecido desde la práctica, en la medida que tanto docentes como estudiantes la reconocen como una asignatura que tiene un tiempo, unas actividades y un espacio destinado en el currículo institucional, así como unas transformaciones y efectos positivos en el reconocimiento del otro, su historia, su ser y cultura.

En este sentido, es un proceso que se ha venido fortaleciendo desde las prácticas diseñadas por las docentes encargadas a partir de documentos oficiales y en construcción a los que han tenido acceso, así como de algunas capacitaciones. Por tanto se puede concluir que la cátedra como un currículo se encuentra presente desde la implementación y desarrollo porque todavía no está propuesto u organizado en el PEI o en mallas curriculares de la institución, es decir, pese a que existen unas orientaciones generales a nivel departamental para llevarla a cabo aún no se ha realizado un apropiación para la institución en el marco formal. Hay ausencia entonces de un currículo propio en términos de lo formal y pre-escrito que oriente la práctica de las docentes, y que además corresponda con las características particulares de su comunidad educativa, ubicada en un contexto rural, con familias, docentes y estudiantes de distintas procedencias del país.

Una de las dificultades o tensiones presentadas en esta institución educativa se hizo evidente cuando la propuesta de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que llevaba 2 años de implementación, pasa a nombrarse y gestionarse desde la gobernación de Antioquia y la gerencia de negritudes como Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos, pues para las docentes afrocolombianas no era claro el cambio y la nueva propuesta. A la

socialización y construcción de las mallas que se realizó por subregiones solo asistió la

docente Sara quien nunca había implementado la cátedra en la institución. La idea del rector fue entonces que ante la nueva propuesta ya no solo se encargaran las docentes afrocolombianas sino que dos docentes mestizas hicieran parte del proceso.

En medio de la transición, finalmente las docentes han adaptado sus prácticas a las dinámicas de sus clases y estudiantes, y han podido concertar formas de implementarla sin tener que ceñirse a una estructura rígida y predeterminada, sino que han estado flexibles al cambio, en su caso particular, de la implementación desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a la Cátedra de Etnoeducación. Sin embargo, si expresan su preocupación frente al agotamiento en los temas y actividades, pues al no contar con un material específico y la ausencia de capacitación su práctica no puede ampliarse frente a lo que no conocen.

De este modo, encuentro relación con otros estudios realizados que señalan el importante agenciamiento y liderazgo de los y las docentes en espacios y contextos escolares pluriculturales, quienes llevan a cabo procesos encaminados no solo al reconocimiento sino a la interacción con otras culturas distintas a las dominantes, pero que afirman la falta de acompañamiento institucional y de entidades del Estado en su formación y capacitación. En este caso particular se cuenta con la iniciativa institucional en la medida que se posibilitan los espacios y el tiempo para llevar a cabo las actividades desde la Cátedra pero falta la visibilización, apoyo y acompañamiento desde entidades externas, que casi siempre se asisten en la parte urbana y no llegan hasta los contextos rurales alejados pero también necesitados como en este caso.

Por lo tanto, la ausencia en el PEI se debe a varias razones expresadas por las mismas docentes y rector de la institución como, la falta de capacitación y acompañamiento

de parte de las organizaciones estatales para el diseño y gestión de la cátedra en su contexto institucional, y la determinación y unificación de criterios por parte del equipo de docentes y directivas de la institución, por lo que se ha quedado en la gestión de las docentes a quienes se les ha dado la responsabilidad de implementarla.

Una importante mirada hacia el proceso de implementación de la Cátedra es el hecho de dar lugar y responsabilidad a otras docentes diferentes a las afrocolombianas para desarrollarla, pues ha sido la posibilidad de ampliar el discurso de la diferencia desde lo étnico y racial enmarcado en el discurso afrocolombiano, para potencializar primero el conocimiento de las riquezas y diversidad regional propio y acercarse luego a todas las comunidades étnicas del país y formas en que se presenta la diferencia. Ha significado también un proceso de autoformación para las docentes encargadas, quienes deben hablar desde lugares distintos a los de sus culturas y ha posibilitado la superación de posiciones etnocéntricas desde lo mestizo y lo afrocolombiano porque ha implicado una interrelación de conocimientos culturales más allá de la presencia o no de comunidades en la institución.

Al inicio de la implementación de cátedra primaba el componente legal, histórico y étnico en el discurso de las docentes, ahora desde la Etnoeducación el discurso se ha ampliado para involucrar a los/as estudiantes en el conocimiento de su cultura desde su presente y dinamismo actual. Se incentiva la participación, la indagación, la escucha y fortalecimiento personal.

Para los estudiantes también ha sido valiosa la apertura que se ha dado al conocimiento de otras culturas, y más aún al conocimiento de sus propias raíces como elemento y requisito básico. Para las docentes es importante partir de la valoración de las propias raíces y cultura para luego acercarse, valorar e interrelacionarse con las demás.

La transformación que se dio de la implementación de la Cátedra desde los

Estudios Afrocolombianos a la propuesta de Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos, posibilita distintas miradas frente a la concepción de interculturalidad que tienen los docentes. Para ellos/as la implementación de la Cátedra no debía quedarse a cargo de las docentes afrocolombianas y del área de ciencias sociales sino impactar todo el currículo para que los/as demás docentes también tuviesen responsabilidad desde sus áreas de introducir conocimientos de las comunidades y grupos étnicos de Colombia. Ahora, desde la etnoeducación se valora el que docentes mestizas de otras áreas la estén promoviendo y desarrollando no solo desde la comunidad afrocolombiana sino de todas las formas de ser, saber y poder que existen en el país.

Por otro lado, para algunos/as docentes de la institución la buena relación que se establece entre diversas culturas se logra a partir de la adaptación que tienen los sectores afrocolombianos y los demás grupos culturales a la mayoría, lo que deja ver también una concepción de interculturalidad que no parte inicialmente de las relaciones equitativas y democráticas entre los sujetos, sino de la capacidad de adaptación y aceptación que tienen las personas que llegan. En esta perspectiva la cátedra así como los procesos de convivencia que se han agenciado en sus prácticas cotidianas, han posibilitado esa adaptación de las culturas llamadas minoritarias a la mayoritaria, así como la tolerancia de las diferencias.

Por lo tanto, las prácticas siguen estando ancladas a las preocupaciones por las relaciones de respeto y tolerancia, de forma que se garantice la convivencia. Y tales actitudes solo se lograrán en la medida que los/as estudiantes puedan conocer y acercarse a las demás culturas. De ahí que el conocimiento para las docentes es clave para que se logre un cambio en las relaciones que se tienen con los otros porque ya se conoce las razones de

sus formas de ser, de actuar y comprender la realidad, por tanto la exclusión y discriminación se han ido minimizando en la institución gracias a ese acercamiento a la cultura del otro. En tal medida, la interculturalidad no solo se refiere en este caso a unas relaciones directas o personales, sino que es mediada por las actividades de la cátedra, es decir, me relaciono con la cultura del otro a partir del acercamiento a la historia, tradiciones y creencias que llegan a mí a través de la cátedra.

Ese conocimiento tiene implicaciones importantes en las interacciones personales de los/as estudiantes y los/as docentes en la medida que su conocimiento y acercamiento ha posibilitado la comprensión de la diferencia, pues se han creado actitudes de solidaridad con el otro a partir de la participación y puesta en común de sus experiencias particulares. Igualmente se han tejido lazos comunes que han fortalecido la reconstrucción de la comunidad misma. En tal sentido la interculturalidad, analizada desde la voz de las docentes y sus prácticas, va más allá del conocimiento e intercambio entre las tradiciones culturales de las personas, sino que tiene que ver con el acto mismo de vivir, de compartir, de crear que es propio de la vida cotidiana, es la cultura viva en cada sujeto la que se está relacionando con el otro.

Otro de los aspectos que se resaltan en los discursos de los y las maestras es el hecho que esta Institución haya sido pionera en el municipio en la implementación de la cátedra, en la medida que no es la única que tiene población afrocolombiana, campesina y retornada. En este sentido, cuenta con la trayectoria y experiencia de tres años en el desarrollo de la propuesta y por tanto ya goza del reconocimiento de parte de la comunidad educativa como parte del currículo institucional.

Docentes y padres de familia valoran los desarrollos de esta Institución Educativa con la implementación de la cátedra porque la convivencia, el respeto y la tranquilidad que



se ha ganado frente a la presencia y relación con el otro es más notoria que en otras instituciones educativas como la del casco urbano donde si hay muchos casos de discriminación, exclusión y rechazo tanto con los/as afrocolombianos/as como con los/as niños/as de las veredas. Esta situación ha hecho que estudiantes, padres y madres de familia busquen el traslado a la institución educativa del caso de investigación ubicada a 10 km aproximadamente del casco urbano.

En mí caso de estudio el cambio y la fluidez que empieza a tener la cátedra se va fortaleciendo con la nueva orientación desde las mallas de etnoeducación donde, según la docente Sara, más que la incorporación de temas o contenidos históricos, se busca una apropiación y configuración desde las particularidades del territorio. Hay que señalar también que aunque existen documentos oficiales como los lineamientos curriculares de la CEA (Ministerios de Educación Nacional, 2001) y el documento de aportes para los docentes desarrollado por la Universidad del Cauca, las docentes que lideran la cátedra optaron por realizar también sus planeaciones desde sus consultas y exploraciones propias. Esto fue así hasta la propuesta de las mallas de Etnoeducación donde tuvieron las nuevas orientaciones. Es importante resaltar que la cátedra en esta institución tiene una transición de su implementación desde lo afrocolombiano hasta la propuesta Etnoeducativa que recoge otros elementos regionales, es decir, que durante mi investigación la cátedra tuvo dos momentos de desarrollo.

Por otra parte, desde las investigaciones realizadas por la Universidad del Cauca (Rojas, 2008), se encontró que también existen otras instituciones que han incorporado la CEA como una asignatura, pese a que en los lineamientos se recomienda que sea un eje transversal en el currículo. Por lo general funciona como asignatura del área de ciencias sociales o asignatura independiente. Tanto las docentes del caso de estudio como algunos



de las instituciones estudiadas por esta universidad destacan que estar como una asignatura tiene ventajas como el ser visible en el programa académico para los/as estudiantes, docentes, padres y madres de familia, con un/a docente encargado/a y un tiempo asignado. Sin embargo empieza a ser desventajoso cuando la responsabilidad no es asumida por el equipo docente y se desvinculan sus saberes de las otras áreas. Por tanto en la institución confluyen distintas miradas sobre la forma en que debe pensarse y desarrollarse la cátedra: como eje transversal en el que todos/as los/as maestros/as la piensen e implementen desde sus áreas o como una asignatura.

El caso particular de mi estudio partió de una mirada al currículo, específicamente al devenir de la CEA desde la planeación y el desarrollo. Con este acercamiento pude ver la propuesta como la posibilidad de la educación intercultural en Colombia en términos relacionales y funcionales en la medida que hay una extensión a través de las prácticas y el currículo escolar a toda la población colombiana, con propósitos de dar reconocimiento y participación a todas las comunidades. Ahora la propuesta reconstruida de etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos también rompe con la idea de que la etnoeducación es solo para los grupos y comunidades étnicas con unas necesidades e intereses educativos propios, y que resalta su importancia para todas las instituciones educativas en la medida que reconoce todas las construcciones culturales que integran la nación.



Conclusiones

La consideración del currículo como un discurso me posibilitó una lectura de las dinámicas escolares, en relación con la implementación de la propuesta de Etnoeducación, desde las prácticas y tensiones sociales, políticas y culturales así como del marco normativo que tienen influencia en el devenir escolar. Del mismo modo explorar desde el discurso me posibilitó una mirada fluctuante entre lo que había al inicio del estudio (creencias, prácticas, ideas) a partir y desde la cátedra y las transformaciones que fueron teniendo con el paso del tiempo con la nueva orientación de las mallas de etnoeducación, es decir, que el mismo sentido del discurso me permitió mirar varias perspectivas, asumir los cambios y revalorar los sucesos. En tal perspectiva la cátedra como un currículo y a la vez un discurso se resignifica desde lo local y expresa su dinamismo.

Desde esta mirada y estudio también se resalta la importancia, para la implementación de cualquier propuesta curricular, hacer una lectura de contexto en la medida que no es lo mismo el desarrollo de la Etnoeducación, en este caso, en un contexto afro que en un contexto rural, indígena o con población afectada por el desplazamiento forzado y la violencia. En el caso de estudio confluyen varias de estas realidades por lo que la reflexión, apropiación y recontextualización de la cátedra ha significado una estrategia positiva para el reconocimiento del otro/a.

Igualmente, es importante mirar la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una propuesta valiosa en la medida que apunta a la creación y fortalecimiento de una identidad local, nacional e incluso latinoamericana, que posibilita el reconocimiento y encuentro cultural de todos/as los colombianos con sus raíces y la apropiación del territorio. De ahí que dentro de las prácticas educativas, a nivel municipal e institucional, es importante que se visibilice un líder que no solo conozca la normatividad y

lo manifiesto por el Estado a partir de las políticas educativas, sino que tengan lugar y voz aquellos que conozcan las dinámicas culturales de cada contexto regional y pueda jalonar los procesos que se dan al interior de las instituciones.

Si bien es importante el reconocimiento de la historia en general y de los pueblos y comunidades que conforman el territorio, a través de este estudio pude percatarme del interés que muestran los estudiantes cuando son ellos quienes reconstruyen la historia y son ellos/as quienes la cuentan. Lo que se pone en tensión con un currículo concebido desde los contenidos donde se presentan los temas culturales desde las diferentes disciplinas, teorías y normas de forma estática, frente a experiencias que favorecen las interacciones sociales, el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro, la apropiación del medio, la investigación o exploración de los/as estudiantes de su contexto y problemáticas. En esta perspectiva la forma en que se diseñe y desarrolle el currículo desde cualquier saber tiene implicaciones en los sentidos, apropiaciones y significaciones para los/as estudiantes.

Por tanto, las actividades de reconstrucción de la historia regional, personal e institucional significan la posibilidad de un diálogo con una perspectiva curricular crítica donde se haga visible la participación de toda la comunidad educativa en las propuestas de implementación de la cátedra y se consideren los elementos y necesidades institucionales internos pero también un diálogo con las dinámicas extraescolares. Así mismo, el programa de la CEA posibilita la emergencia de maestros/as afirmados/as en su lugar cultural, en la medida que a través de los procesos que lideran en las instituciones educativas pueden reforzar y reafirmar su saber y su identificación étnica.

Para pensar y reflexionar sobre la educación intercultural y en este caso de un currículo en perspectiva intercultural, es importante ser conscientes del potencial que carga el currículo como dispositivo forjador de subjetividades, como transmisor explícito e

implícito de unos ideales de ser, de unos modelos idealizados de sujeto que se refuerzan a través de él y que han sido excluyentes.

La perspectiva de la interculturalidad crítica sigue siendo un proyecto ético, político y pedagógico. Si bien puede vislumbrarse el cuestionamiento al sistema hegemónico y homogenizante en la voz afrocolombiana del estudio, es imperante para que dichas prácticas cobren fuerza, no solo en la institución educativa sino en el municipio, un cambio estructural que ensanche las posibilidades de más espacios de diálogo y experiencias educativas en relación con las dinámicas territoriales y que ayuden a la superación de tendencias etnocéntricas expresadas en el lenguaje y en el deseo de posicionar e institucionalizar la cultura propia.

El estudio de caso como método me pareció positivo porque me permitió la exploración y conocimiento singular del contexto en relación con la propuesta de etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos. Además porque curricularmente es importante realizar la mirada desde lo particular y del sentido e importancia en cada espacio ya que su desarrollo y efectos obedecen a diversas situaciones que acontecen y transforman las dinámicas escolares de manera diferente.

En la lectura e interpretación de los datos encontré que puede establecerse relación entre una mirada curricular técnica y la perspectiva intercultural funcional la medida que son propuestas pensadas, administradas y agenciadas por el gobierno o agentes externos a las instituciones educativas, que buscan implícita o explícitamente el control y al mantenimiento del orden social imperante. Así mismo pude establecer relación entre la perspectiva crítica de interculturalidad y del currículo pues son propuestas encaminadas a la emancipación y autonomía de los sujetos, a generar espacios de diálogo, participación y

cuestionamiento a ese modelo imperante. En esta medida fueron lentes teóricos

pertinentes para realizar la lectura de mis datos.

Implicaciones y recomendaciones.

A partir de este estudio se suscitan varias reflexiones que quedan abiertas para la discusión y el debate educativo e institucional. Son implicaciones y/o recomendaciones que sugiero para las prácticas institucionales, las prácticas educativas, la formación docente y futuras indagaciones.

Las prácticas institucionales sería conveniente la sistematización de esta experiencia educativa por parte de las docentes, pues aunque inició como un proyecto piloto sin unas rutas conceptuales y prácticas preestablecidas, las situaciones y decisiones que se han tomado por las docentes desde lo didáctico, metodológico y conceptual así como las experiencias en la práctica son importantes para el desarrollo de una propuesta curricular propia.

Así mismo, desde las experiencias recogidas tanto por las docentes como por la presente investigación sobre los discursos de interculturalidad que circulan en la institución a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es posible pensar en la estructuración de una malla curricular para la institución que establezca un horizonte, si bien no para regular de forma rígida la práctica de las docentes si para tener una guía de procesos que pueda a su vez estar evaluándose periódicamente y replanteándose de ser necesario.

Aunque la ausencia de una propuesta curricular propia y contextualizada en la institución parezca una debilidad, ha posibilitado que las docentes construyan dentro de sus

prácticas diarias las formas de relacionar a sus estudiantes con la diversidad y la

construcción de la identidad ancladas al mismo devenir de sus experiencias.

Las políticas educativas Es recomendable que la comunidad educativa del municipio en que se realizó esta investigación (Secretaría de Educación, otras instituciones educativas y centros educativos) se entere de la experiencia llevada a cabo en esta institución educativa rural y partan de esta iniciativa que ha fortalecido los procesos de convivencia y reconocimiento del otro. Significa también la posibilidad de pensar el currículo en clave de las situaciones sociales, históricas, políticas y económicas de cada institución. Podría ser conveniente conformar una mesa de trabajo interinstitucional en la medida que las otras instituciones del municipio también están iniciando con la implementación de la cátedra y podrían comprometerse en la recolección, sistematización y conformación de su propio banco de experiencias las cuales les posibilite la estructuración de una propuesta curricular acorde a las particularidades del municipio.

Consideraría importante pensar sobre el sentido curricular y formativo de las cátedras en las instituciones educativas. Pues frente a la necesidad que impera en un momento concreto de la sociedad, las dinámicas económicas y políticas se busca introducir nuevos contenidos y experiencias escolares a través de cátedras, que ahora parecen inundar los contextos educativos y agregar responsabilidades a los/as docentes y los/as estudiantes que a veces tampoco comprenden y ni le encuentran sentido. En el caso particular de una propuesta curricular intercultural habría que pensar si debería ser a través de una cátedra o debería vincularse de otra forma con las prácticas institucionales como un proyecto transversal anclado al mejoramiento de la convivencia. En tal medida implica también

conceptualizar la interculturalidad a partir de nuestras realidades y asociarla con todas las formas de ser, saber, poder, y trascendencia del ser humano.

Sería conveniente que la Secretaría de Educación Departamental y los demás entes e instituciones encargadas de pensar la propuesta de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos extiendan la mirada hacia la primera infancia y de forma general a los procesos educativos pre-escolares e incluso extraescolares dentro de las instituciones culturales y que buscan el fortalecimiento de las interacciones personales. En tal medida, se trata de apoyarse desde aquellos procesos formativos que también son interculturales pero que están por fuera del currículo escolar.

La formación docente El diseño y desarrollo de currículos propios no solo parte de la iniciativa institucional y/o personal de comunidades educativas y docentes, sino que requiere del acompañamiento, capacitación y retroalimentación desde la administración, grupos y comunidades académicas que estén vinculados en este caso, con la investigación curricular y la educación intercultural. Si bien se propende por la autonomía de cada institución para que parta de las necesidades y particularidades de su contexto, los/las docentes requieren y reclaman mayor acompañamiento por lo menos en la parte inicial del desarrollo y diseño de estos programas que tienden al fortalecimiento de la vida y cotidianidad escolar. Esta necesidad no solo ha sido expresada por los/as participantes de este estudio sino por los investigadores y académicos que han recopilado otras experiencias en relación con la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación. El diseño de las propuestas curriculares que trasciendan y estén bien fundamentados de acuerdo a los proyectos educativos institucionales y las particularidades

de los contextos presenta dificultades y pueden quedarse en algunos casos como experiencias aisladas que no tiene continuidad.

Futuras indagaciones Este estudio deja abierta la invitación y también señala la necesidad de pensar el currículo desde una perspectiva intercultural, que parta de las experiencias y desarrollos de propuestas educativas como el caso de la Cátedra de estudios Afrocolombianos desde contextos reales y particulares. Es una forma de abonar tanto a la reflexión de la educación en sentido amplio como a la teoría curricular.

En tal medida es oportuno pensar la interculturalidad y el currículo desde las teorías críticas y pos-críticas donde entren a considerarse y a reflexionarse no solo asuntos de raza y etnia sino que se reflexione en clave de los discursos de género y de los estudios culturales. Así mismo es importante vincular estas lecturas con los sentidos que adquiere el currículo en un contexto rural, pues las prácticas y dinámicas escolares son atravesadas por diversas situaciones sociales, económicas y políticas como los desplazamientos forzados, la inasistencia, el desempleo, la distancia espacial que atraviesan la historia de los/as estudiantes y los/as maestros/as. Dichas miradas deben afectar la concepción misma que se tiene frente al diseño del currículo y con ello frente al conocimiento, la cultura y el otro.

Referencias

- Aguado, T. y Del Olmo, M. (2010). *Educación Intercultural Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Angulo, N. y León, A. (2005). *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. Revista Venezolana de Educación (Educere). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000200003&script=sci_arttext
- Antioquia Digital. (16 de 06 de 2014). ¿Qué es la malla curricular unificada para Antioquia? . Recuperado de Red Etnoeducación Ruta de saberes: <http://www.antioquiadigital.edu.co/Ruta-de-saberes/ruta-de-saberes.html>
- Artunduaga, Alberto (1996), “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”, en Revista Iberoamericana de Educación, n° 13, Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual. [http:// www.campus-oei.org/ revista/](http://www.campus-oei.org/revista/)
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En Juan. M. Escudero (Ed), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. (págs. 145-162). Madrid: Síntesis
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En J. Morse (Ed), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (págs. 185-214). Medellín: Universidad de Antioquia
- Briones, G. ((2002). *Metodología en la Investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ICFES
- Caicedo, J.A. (2011) La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la Escuela. *Pedagogía y saberes*. (34), (págs.9-21)

- Cassiani, A. (2007). La interculturalidad una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*. 19 (48), (págs. 97-105)
- Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe el caso colombiano*. Colombia: FLAPE
- Castrillón, A. (2007). La Cátedra de Estudios Afroclombianos un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad. *Revista Educación y Pedagogía*. 19 (48), (págs. 83-96)
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Colombia: Noveduc
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Los conceptos y la codificación. En A. Coffey y P. Atkinson (Ed), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (págs. 33-63). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Narrativas y Relatos. En A. Coffey y P. Atkinson (Ed), *encontrar el sentido a los datos cualitativos* (págs. 64-98). Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Alba, A. (1998). En torno a la noción de Currículo. En A. Del Alba, *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas* (págs. 57-90). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Febe, M. y Jimenez, Y. (2009). Construcción Curricular para espacios de diálogo intercultural. En T. Aguado y M. Del Olmo, *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (págs. 221-236). Madrid: ALFA.
- Ferrao, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y Tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*. 36 (2), (págs 333-342).

Recuperado de

https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/discursos_curriculares_colombiana.doc

- Guba, E. y Lincoln, Y (2002). Paradigmas en competencias en investigación cualitativa. En C. Denman y J.A Haro (Ed), *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (págs. 113-145). California: Colegio la sonora
- Grammont, H. (2008). El concepto de nueva ruralidad. En Perez, E, Farah, M.A.y Grammont, H. (Compiladores), *La nueva Ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. (págs. 23-). Bogotá: CLACSO
- Grupo de Investigación DIVERSER. (Noviembre de 2014). *Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia Facultad de Educación: <http://www.faceduccion.org/gruposinvudea/?q=node/49>
- Henao, A. C. (2007). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: es un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (19), (págs, 83-96).
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. España: Morata
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, A. C. (2007). La Interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (19), (págs98-105).

- Howarth, David (1997). La teoría del discurso. En D. Marsh y G. Stoker (Eds). Teoría y Métodos de la ciencia política. (págs 125-142), Madrid: Alianza
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del curriculum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista mexicana de investigacion Educativa*, 167-189.
- Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C., Lago de Vergara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.18, P. 53-74
- Marsh, C. J. (2009). ¿What is currículum? En C. J. Marsh. *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Routledge
- Mateos, L. S. (2010). *La migracion transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiacion y resignificacion por los actores educativos en Veracruz, México (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada, España.
- Martínez, B. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la Ciudad. En J. Sacristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (p. 527-547). Madrid: Morata
- Ministerio de Educación Nacional. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Arte Láser Publicidad, 2001.
- Montero, O. y Urrea, A. (2011). *Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la institución educativa pueblo nuevo ciprés el Tumbo Cauca*. Plumilla Educativa, (págs 213-233).
- Morales, M. V. (2014). Discurso, performatividad y Emergencia del Sujeto: un abordaje desde el post-estructuralismo. *Athenea Digital* 14 (1) , 333-354 Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-morales>

- Morse, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En J. Morse, *Asuntos criticos en los métodos de investigación cualitativa* (págs. 30-52). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Nieto , S., Bode, P., Kang, E., y Raible, J. (2008). Identity, Community, adn Diversity Rethorizing Multicultural Curriculum for the postmodern Era. En F. M. Conelly (Ed), *The sage handbook of curriculum and instruction*, 176-196. California:Sage
- Palacios E. Hurtado O. Benitez M. (2010). Aprender de la memora Cultural Afrocolombana. *Sociedad y economía*, 18, 37-57
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desaffios para su implementación . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Posner, G. (1998). Análisis del currículo. Madrid: McGraw-Hill.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y politicas educativas en Colombia ¿ interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 11-24
- Rojas, A. (Coord.) (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos, aportes para maestros. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2011). Estudio sobre Educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia. En UNESCO (Coord.) Rutas de Interculturalidad Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, Experiencias y propuestas. (págs. 75-201) Quito: UNESCO
- Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), (págs. 157-173)
- Ruiz, C. (2003). *Educación Intercultural una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En J. Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (págs 21-44). Madrid: Morata.

- Sacristán, J. (1995). Aproximaciones al concepto de Currículum. En J. Sacristán, *El currículum una reflexión sobre la práctica* (págs. 13-64). Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Silva, O. (2002). *El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación*. Razón y Palabra (26). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>
- Tubino, F. (2005a). La Praxis de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 83-96.
- Tubino, F. (2005b) la interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, Encuentro continental de educadores agustinos, lima, enero, 24-28. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Turra, O.R. (2012) Currículo y Construcción de Identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15(1), 81-95.
- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículo: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales Mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 14(1), 37-49.
- Van dijk, T. (2001). *El estudio del Discurso*. Recuperado el 23 de abril de 2014, de http://www.fba.unlp.edu.ar/textos/van_dijk_estudio_discurso.pdf
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa Editorial
- Vergara, I. (2011). *Prácticas Educativas que Evidencian la Enseñanza de la Afrocolombianidad en contextos Interculturales en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores de las*

Tecnológica de Pererira. Pereira, Colombia

- Villa, E. y Villa, W. (2011). La cátedra de Estudios Afrocolombianos: una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe seco colombiano. *NÓMADAS*, (34), 76-92.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (19), 25-35.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*(3).
- Walsh, C. (2009b). Los disímiles proyectos políticos de mestizaje e interculturalidad. En C. Walsh, *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (págs. 23-55). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-96). La paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En C. Walsh, *Desde adentro etnoeducación e interculturalidad en el Perú y en América Latina* (93-103). Lima: CEDET
- Walsh C (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visao Global, Joacaba*. 15 (1-2). P. 61-74