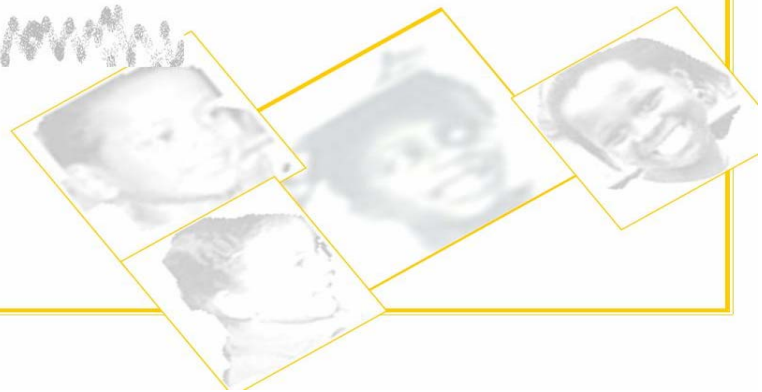


Percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural a partir de las expresiones gráfico-plásticas, por niños y niñas de origen afrocolombiano, escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre, Sucre.

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en educación con énfasis en: Diversidad cultural, sistemas simbólicos y pedagogía.

Autora: Lic. DARYENY PARADA GIRALDO

Asesora: María Raquel Pulgarín Silva



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2005



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Acta de Aprobación de Tesis

Entre presidente y jurados del Trabajo de Investigación: **“Percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural a partir de las expresiones grafico-plásticas, por niñas y niños de origen afrocolombiano del municipio de San Onofre (Sucre)”**, presentado por la estudiante **Daryeny Parada Giraldo**, como requisito para optar al título de magíster en Educación, énfasis en Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural, hemos acordado calificar este, después de su presentación y sustentación como:

Aprobado:

No aprobado:

A los Trabajos de investigación que merecieren ser destacados, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones:

Sobresaliente:

Meritorio:

Medellín, Diciembre 9 de 2005

Raquel Pulgarín S.
Raquel Pulgarín Silva
Presidente

Marta Lucia Quintero
Marta Lucia Quintero
Jurado

Edilma Marín D.
Edilma Marín Díaz
Jurado

DEDICATORIA

A quién me hizo la promesa y hoy la veo cumplida

A Olga y Hernando, mis padres incondicionales, quienes con su esfuerzo, sacrificio y amor posibilitaron mis triunfos.

A Sara y Laura, mis hijas
Quienes con sus inocencias y sus experiencias de vida,
Llenaron de motivos para construir un mañana mejor.

A Jaime, mi esposo,
Mi apoyo constante, mi compañero inseparable quien me ayudó a obtener este triunfo.

A Raquel y Zayda, mis asesoras,
Quienes por su apoyo, compromiso y constancia
Propiciaron la culminación de esta meta.

TABLA DE CONTENIDO

RECONOCIMIENTOS.....	13
INTRODUCCIÓN	14
1. DESARRAIGO TERRITORIAL EN NIÑOS Y NIÑAS AFROCOLOMBIAN@S.....	20
1.1 Planteamiento del problema.....	20
1.2. OBJETIVOS.....	25
1.2.1. General.....	25
1.2.2. Específicos.....	25
1.3. ANTECEDENTES.....	26
1.3.1. <i>En el</i> contexto de los Lineamientos Curriculares del área de ciencias sociales.....	30
1.4. USUARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS DE LOS RESULTADOS DE LA	

INVESTIGACIÓN.....	32
2. MARCO REFERENCIAL: Fundamentación teórica del estudio.	33
2.1. <i>Estudios Culturales Latinoamericanos y pedagogía crítica</i>	33
2.2. Cultura y Crisis Disciplinar	38
2.3. Desde La Educación Multicultural Hacia La Intercultural	44
2.4 Modelos de educación multicultural e intercultural.	49
2.4.1 Modelo de educación asimilacionista	50
2.4.2 El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo	50
2.4.3 La educación bicultural: la competencia en dos culturas	51
2.4.4 La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social.....	51
2.4.5 La Educación antirracista	52
2.5 Enfoques sobre el concepto población afrocolombiana.....	53

2.6. A propósito del concepto territorio.....	60
2.6.1 Del espacio al territorio total.....	62
2.6.2 Territorios plurales y cambios sociopolíticos	63
2.6.3. Identidad y territorio.....	66
2.7. El juego y arte como representaciones simbólicas	68
2.7.1 Significado del juego y el arte en la escuela.	70
3. CONCEPCIÓN METODOLÓGICA.....	74
3.1. Enfoques epistemológicos	75
3.1.1. Teoría crítica.....	75
3.1.2. El interaccionismo simbólico (IS):.....	76
3.1.3 La etnometodología.....	78
3.2. Contexto de desarrollo de la investigación	79

3.2.1. Contexto socio- geográfico.....	79
3.2.2. Contexto socio-educativo	87
3.3. Caracterización de los (a) Participantes y sus roles	88
3.3.1. Niños y niñas.....	88
3.3.2. Maestras y directora de la escuela:.....	89
3.3.3. Investigadora principal	90
3.4. Procedimientos para la recolección de la información	91
3.4.1.. Fase Exploratoria de los procesos escolares en la enseñanza de las ciencias sociales.	91
3.4.1.1. Entrevista individual en profundidad.....	91
3.4.1.2. Observación no participante.....	93
3.4.2. Fase 2. Exploración de la percepción del concepto territorio a través de expresiones gráfico-plásticas	93

3.4.2.1 El taller como estrategia de investigación	94
3.5. Procedimientos para el análisis y la interpretación:	97
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS:.....	101
Descontextualización de la enseñanza de las ciencias sociales.	101
La discriminación espacial.....	103
La desterritorialización: un territorio soñado o desarraigado	108
El estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural.....	115
La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural	122
5. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....	125
5.1.Propuestas que inducen a la reflexión acerca del estudio del territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural.	128
BIBLIOGRAFÍA	132

ANEXOS: 140

ANEXO No. 1 TALLERES CON DOCENTES, NIÑAS Y NIÑOS DE LA ESCUELA JOSÉ
MARÍA CÓRDOBA. 140

ANEXO N° 2: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL..... 144

LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 1: Organización de los cursos ofrecidos en el pensum de la Licenciatura en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia en 1994.

Cuadro N°2: Municipios que hacen parte del Golfo de Morrosquillo.

Cuadro N°3: Datos comparativos de pobreza en comunidades Afrocolombianas en la Costa Atlántica.

Cuadro N°4: Fragmento de entrevista con la profesora Josefina Rodríguez.

Cuadro N°5: Taller gráfico-plástico ¿Quién soy yo?

Cuadro N°6: Taller gráfico-plástico ¿Cómo es mi espacio?

Cuadro N°7: Reflexiones de Victoria, Vivian y Carlos niñas y niño participantes de la investigación sobre ¿Cómo enseñan ciencias sociales?

Cuadro N° 8: Reflexiones de Mary Carmen niña participante del proyecto, sobre el taller ¿Quién Soy Yo?.

Cuadro N° 9: Talleres gráfico-plásticos aplicados a la investigación

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Dibujo realizado por Mary Carmen niña participante del proyecto.

Grafico N°2: Dibujo realizado por Carlos Wilches niño participante del proyecto sobre el taller ¿cómo es mi casa?

Grafico N°3: Dibujo realizado por Carlos Wilches niño participante del proyecto sobre el taller ¿cómo me gustaría que fuera mi casa?

LISTA DE ESQUEMAS CONCEPTUALES

Esquema conceptual N° 1: Estudio interdisciplinario del territorio.

Esquema conceptual N° 2: Experiencia pedagógica crítica.

Esquema conceptual N° 3: La construcción de sujeto desde el estudio social

RECONOCIMIENTOS

Quiero expresar que el presente trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de las maestras de la escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre: Chepa, Lina, Nelly y Benilda, quienes aportaron desde sus experiencias de vida y de docentes, la posibilidad de enseñar el territorio y las ciencias sociales a través de formas más humanizantes y reales. Gracias por ser tan críticas, por enseñarme a concebir lo que significa ser una maestra con compromiso social y cultural. A reconocer en la diferencia otras posibilidades de vida y de sentido al acto pedagógico. Al mismo tiempo, a los niños y niñas participantes quienes me llevaron a explorar otros mundos y otras posibilidades de vida.

Igualmente, extendiendo mi agradecimiento a Angélica Romero, mi compañera de campo, quien desde la visión del arte aportó al desarrollo de este trabajo.

Valoro también la cooperación de los compañeros de Cekar: Ciro y Honorio quienes ayudaron a tejer durante este trayecto significados a los datos encontrados.

A mi asesora Raquel, por su paciencia, compromiso y buena orientación, me permitió darle sentido, coherencia a este trabajo y fundamentalmente a culminarlo.

A mis amigas y compañeras de Maestría, en especial a Lucía por sus correcciones y los ánimos que me brindaba para no desfallecer.

Por último a Zayda Sierra, le agradezco sus enseñanzas y su exigencia durante este proceso, así como la posibilidad que me dio de desarrollar este proyecto en San Onofre y explorar el maravilloso mundo del juego y arte.

INTRODUCCIÓN

Las características sociales, culturales, y económicas de la sociedad colombiana, actualmente demandan cambios; cambios políticos, económicos y muy especialmente educativos. De ahí que hoy se viva un proceso de transformación curricular orientada desde la Ley General de Educación 115 de 1994, los lineamientos curriculares, estándares en ciencias y competencias ciudadanas hacia una educación intercultural y fundamentalmente hacia la construcción de ciudadanos.

Problemas como el desarraigo, la desterritorialización, el desplazamiento masivo de campesinos a los centros urbanos, el deterioro ambiental, entre otros, requieren de la reflexión y la creatividad para enfrentarlos. De ahí que el estudio del territorio se convierta en una necesidad en la enseñanza de las ciencias sociales, con miras a educar con pertinencia y desde el contexto, apostándole al mejoramiento de la calidad en la educación y con ello avanzar en la transformación de la enseñanza en la escuela.

Contribuir a la solución de estas problemáticas y buscar la construcción de convivencia desde la interculturalidad en la cual se logre la solución pacífica de los conflictos, se logre el respeto por la vida y se avance en la formación de una conciencia ciudadana, un fortalecimiento del sentido de pertenencia hace parte de la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales.

Sin embargo, con las visiones eurocéntricas que aún se dan en las disciplinas que se enseñan, especialmente en la historia, es difícil lograr cambios sociales en Colombia. Dichas visiones están cargadas de estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia el otro, sea mujer, indígena y afro entre otros. En fin son excluyentes. No tienen en cuenta

al sujeto con su contexto cultural, sino por el contrario, homogenizan y contextualizan al mundo como un todo.

Considero importante la realización de esta investigación puesto que es una necesidad sentida en la Universidad, como lo plantea el Plan de Desarrollo 1995-2006 (1998), el cual pretende: En primer lugar, promover el reconocimiento y el respeto de las diferencias que identifican a las etnias, las comunidades, los pueblos y las naciones contemplando una visión cósmica del hombre y la mujer (72). En segundo lugar, fortalecer los diseños curriculares, dotándolos de mayor pertinencia social, científica y cultural (31). En tercer lugar, velar “por la creación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, orientadas al mejoramiento de la vida, al respeto a la dignidad del hombre [y de la mujer] y a la armonía de [éstos] con la naturaleza” (29). En cuarto lugar, la capacitación docente como parte sustancial del desarrollo académico y científico (66). En quinto lugar, formar profesionales integrales que aprendan a valorar, a reconocer e interactuar con el otro, a partir del diálogo de saberes (76).

De igual forma, los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales conciben la enseñanza de esta ciencia a partir de la diversidad cultural, de las diferentes formas de conocimiento.

En el caso de las Ciencias Sociales, es de gran importancia estudiar el territorio porque a partir de éste se permite contextualizar al sujeto cultural, espacial, económico, social, cosmogónica y políticamente, si se considera el territorio como coadyuvador de la configuración de identidades tanto étnicas, culturales y territoriales. El sujeto establece sus propias representaciones simbólicas individuales y colectivas, lo administra, lo domina, lo delimita y fundamentalmente le da sentido y significado. Sin embargo, en la actualidad la influencia de las ideas globales de tipo económico, político y culturales se hacen más fuerte y debilitan lo local, en este caso el lugar, considerado como espacio vivido, porque se instauran sistemas de valores que propician el desarraigo, la pérdida

de valor hacia lo propio, porque se vende imágenes de un mundo ideal civilizado, otros espacios idealizados, las grandes urbes que generan desterritorialización, al mismo tiempo, se fortalece el capitalismo y la posesión de tierras adquiere gran valor, apareciendo aquellos que quieren poseerla a cualquier precio y como de lugar, fundamentalmente mediante la insurgencia y contrainsurgencia propiciando el desplazamiento de población campesina a las ciudades.

Estas problemáticas se ven reflejadas en la comunidad donde realicé esta investigación la escuela José María Córdoba del Municipio de San Onofre, departamento de Sucre, ubicado en la llanura del Caribe, en el golfo de Morrosquillo. Dicho municipio es agrícola y ganadero fundamentalmente. Por su ubicación geográfica, cerca de las playas del mar y por lindar con los montes de María una de las más importantes cadenas montañosas de la región, se ve afectada por problemas de insurgencia y contrainsurgencia, quienes se disputan la posesión armada de las tierras. Obligando a los campesinos a ser desplazados a los centros urbanos. La población que conforma el municipio en su mayoría es de origen afrodescendiente. Entre los problemas más representativos del municipio se encuentra que más del 53% de la población viven en la miseria cifras establecidas por el DANE, viven situaciones de violencia como anteriormente lo mencione, están sufriendo la pérdida de las identidades culturales, étnicas que los caracterizan por la influencia del contexto venezolano porque muchas personas del lugar se han ido a vivir y a trabajar aquel país, superponiendo lo propio con lo ajeno.

La escuela José María Córdoba fue elegida como el lugar de trabajo, porque ella había participado en tres proyectos con la Universidad de Antioquia: Identificación de realidades sociales a partir del juego dramático, la escuela como espacio de encuentro intercultural e identificación de necesidades educativas a través del juego y el arte, en este último fui co-investigadora, labor que desempeñé paralelamente a este trabajo. La participación de esta escuela, en cabeza de la rectora y las maestras que estuvieron en este proyecto de investigación, fue importante porque tenían un proceso de

capacitación, de identificación de necesidades familiares, sociales y académicas, sin embargo, frente a las problemáticas de territorio nunca habían investigado.

Por lo anterior, me he interesado en investigar acerca de las percepciones de territorio y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural con niños y niñas de origen afrocolombiano. Estableciendo como **preguntas problematizadoras** ¿Qué percepciones de territorio manifiestan niños y niñas de origen afrocolombiano a través de las expresiones gráfico-plásticas? ¿Cómo se relaciona el estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural?

Como **objetivo** me propuse identificar las percepciones que sobre el territorio manifiestan niños y niñas de origen afrocolombiano con miras a diseñar una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio del territorio en una perspectiva de educación intercultural.

Esta ciencia a partir de la diversidad cultural, de las diferentes formas de conocimiento.

En correspondencia con el objetivo se desarrollaron en la investigación las siguientes fases:

En la Fase 1, Fase Exploratoria de los procesos escolares en la enseñanza de las ciencias sociales. En la cual se realizaron entrevistas con las maestras participantes acerca de qué y cómo enseñaban ciencias sociales, se observaron trabajos desarrollados con estudiantes a partir de la enseñanza de las ciencias sociales. En estos procesos influyó la participación de las profesoras en los proyectos anteriores porque implementaron muchos elementos adquiridos en las capacitaciones. Durante esta fase se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de la información como: entrevista, observación no participante y diálogos con niños y niñas.

En la Fase 2, se da la conceptualización sobre el concepto territorio a través de expresiones gráfico-plásticas y a la luz de diversas teorías socio-geográficas. En este momento tuvo lugar el rastreo bibliográfico y la exploración en campo desde el desarrollo de los talleres gráfico-plásticos y elaboré la propuesta didáctica de educación intercultural desde el proyecto de aula, a partir de los talleres, construcción que requirió de la identificación de posturas teóricas claves en la Fundamentación de las actividades y experiencias didácticas a implementar. Así mismo se logró un acercamiento a la Geografía Crítica, tendencia de geografía en la que se concibe el territorio como una construcción social, propuesta teórica desarrollada por autores como: Santos M. (1996). Ortega Valcárcel J. (2000) y Zambrano (2001:45) es una construcción que se realiza por la colectividad, por la interacción simbólica y por las prácticas culturales que establecen soberanía sobre los espacios. Desde los estudios culturales reivindicación de situaciones culturales que afectan a los sujetos como son estudios sobre identidad, territorio, etnia entre otro. Y a partir de la pedagogía crítica, en sus enfoques pedagogía de la pregunta y enseñanza problémica, pedagogía de la esperanza. Además desde la Geografía Subjetiva o de la Percepción en el que se visualiza el espacio geográfico desde una construcción colectiva, centrada en el sujeto y sus relaciones intersubjetivas; el sujeto como transformador y dinamizador del espacio, desde los elementos culturales. La Geografía de los lugares, propuesta por Milton Santos (1996), es otra tendencia de la geografía moderna que apoya la búsqueda de significados sobre el espacio vivido, el territorio habitado y administrado por las comunidades, donde los criterios de vecindad, contigüidad y comunicación horizontal entre los pueblos, es su condición fundamental.

Contrastando dichos referentes con la información adquirida en el trabajo de campo encontré la existencia de la descontextualización de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas, los contenidos que se enseñan no corresponden a la realidad socio-cultural que se vive. La discriminación espacial como una situación cultural, social, político entre otras se convierte en referente de aceptación de rechazo o

aceptación con respecto a un lugar. En Colombia, un secuestro en un sitio X se convierte en referente de discriminación frente a ese espacio.

En la fase final del proyecto, significación, se resignificó la teoría, punto de partida, a la vez que se ofrecen nuevos sentidos logrados en el trabajo de campo, es decir se avanza en la Fundamentación de una propuesta de educación intercultural a la luz de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Finalmente, propongo la pertinencia de relacionar el estudio del territorio con la enseñanza de ciencias sociales para propiciar diálogos interculturales que promuevan el fortalecimiento de lo propio en los sujetos sean niños, niñas, jóvenes, adultos y fundamentalmente el sentido de pertenencia hacia los territorios.

1. DESARRAIGO TERRITORIAL EN NIÑOS Y NIÑAS AFROCOLOMBIAN@S

1.1 Planteamiento del problema

La educación cumple un papel preponderante en la conformación de la estructura social y en la construcción de las identidades étnicas, culturales y territoriales, elementos importantes en la determinación cultural que subyace en cada contexto local y global. De ahí que la educación deba responder a las necesidades sociales y culturales partiendo de las diferencias de género, etnia y clase social a través de modelos de educación intercultural pertinentes, significativos y singulares.

En este sentido, las comunidades minoritarias o minorías étnicas como se les conoce, han reclamado que desde la escuela se escuchen sus voces, se identifiquen sus realidades sociales, económicas, territoriales y culturales, sin dar la espalda a esas realidades, empoderándose de su papel transformador, potencializador y constructor de sentidos de vida y de pertenencia. Sin embargo, contrario a ésta pretensión, la escuela tradicionalmente desde su visión de mundo civilizado, moderno y homogenizado ha silenciado a los sujetos, los ha desarraigado de su espacio por su ideal de progreso y mundo globalizado. Para las comunidades afrocolombianas, por ejemplo, este ha sido uno de los principales problemas, el desarraigo, la falta de sentido de pertenencia por sus territorios; problemas generados por múltiples razones, siendo una de ellas el currículo escolar homogenizador.

En el segundo seminario-taller de etnoeducación para las comunidades afrocolombianas, realizado en Guapi Cauca en el año 1994, en el que participaron el Ministerio de Educación Nacional y algunos líderes de las comunidades afrocolombianas y organizaciones gubernamentales responsables de garantizar el cumplimiento de la ley 70/1993; plantearon las siguientes problemáticas (MEN 1996: 16):

- Los territorios que habitan siguen siendo enclaves de la explotación irracional de los recursos nacionales y fuente de suministro de materia prima tanto a nivel nacional como a escala internacional.
- Desplazamientos forzados del campo a la ciudad e incluso el emplazamiento en territorios urbanos en sitios periféricos y en cinturones de miseria.
- En las anteriores reformas educativas no se permitió que se contara la historia de los sectores de la población minoritaria, provocando con esto, que los descendientes comenzarán a olvidar la historia de sus personajes, de sus antepasados, de sus costumbres de sus ritos e incluso de su lengua. Por otra parte, las políticas de desarrollo económico han estado basadas en la explotación de los recursos naturales; propiciando la imposición de otras culturas globales y con ello el desconocimiento y la subvaloración por lo propio (1996:32).
- El currículo, las metodologías y las filosofías educativas homogenizantes han generado desarraigo, pérdida del sentido de pertenencia, desprotección y desvalorización por el medio circundante, local y regional. Esto ha llevado al despoblamiento de zonas rurales, el desplazamiento a zonas urbanas, así mismo, el cambio estético del paisaje porque a partir de los contenidos se ha inculcado otros tipos de valores estéticos propiciando otras formas de verse y pensarse lo negro por fuera del contexto histórico-cultural, fundamentalmente generalizado por los medios masivos de comunicación.

Específicamente en la educación son múltiples las problemáticas que se manifiestan, entre ellas:

- La sustitución de las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas y afrocolombianos por la ajena, española y portuguesa, debido a la influencia de la religión católica y a la evangelización generando la pérdida de identidades.
- La escasa pertinencia de las leyes y políticas educativas que han propiciado un desfase entre las realidades locales y nacionales, primando fundamentalmente

las nacionales y globales. Propiciando la baja calidad educativa en las comunidades afro.

- La imposición de modelos pedagógicos y de conceptos que están por fuera de la realidad local y que desconocen la cultura; estableciendo discursos estereotipados y discriminativos con respecto a lo afro.
- La negación de lo afro por parte de docentes mestizos.

Lo anterior, permite identificar en las comunidades afrocolombianas como problemática principal, el desarraigo por las identidades étnicas, culturales y territoriales. Situación que ha pretendido abordarse a través de la cátedra afrocolombiana (MEN: 2001). Propuesta que si bien, busca fortalecer las identidades de éstas comunidades, es escasa su aplicación real en el territorio colombiano. Igualmente, son escasos los trabajos de investigación realizados sobre las percepciones de niños y niñas sobre sus territorios; porque casi siempre se da por hecho que los conocen o que son independientes de su construcción de sujeto, como sujetos que construyen identidades a partir de su espacio. Un espacio que se limita porque genera seguridad y sobre él se establecen simbolismos culturales que lo identifican como propio.

El presente trabajo de investigación, desarrollado en la escuela José María Córdoba del Municipio de San Onofre, Sucre, confirma el problema señalado: *el desarraigo de las identidades étnicas, culturales y territoriales* manifiesto en las niñas y niños de la escuela. La mayoría de sus madres viven en Venezuela y buena parte de lo que han aprendido, incluso, hasta elementos del lenguaje, han sido apropiados de ese país. Se ha cambiado la arquitectura típica del municipio por unas casas que simulan la arquitectura venezolana, las formas de vida son híbridas entre las propias y las ajenas. Los niños y las niñas quieren irse para Venezuela ya no quieren estar en San Onofre, no quieren ser afro.

Otra de las situaciones que reitera el problema de desarraigo territorial es la influencia de grupos al margen de la ley: paramilitares y guerrilleros han incidido en los procesos de desterritorialización forzado esto es, el desplazamiento violento que han venido

sufriendo los habitantes de San Onofre, especialmente los niños y niñas. Situación que es delicada tanto para los niños y niñas que vienen de un proceso de arraigo, construcción de identidades territoriales, simbolismos frente a su territorio que en su mayoría es rural, en este caso Rincón del mar, de Verrugas, corregimientos de San Onofre que poseen playas, zonas ricas en ganadería y agricultura intensiva y tienen influencia paramilitar. De igual forma, otros vienen provenientes de zonas de María la Baja, municipio de Bolívar. Cercano a los montes de María y cuya influencia es guerrillera.

Frente a esta problemática, las maestras de la escuela José María Córdoba, muestran preocupación porque no saben como trabajar con estos niños y niñas que vienen con otros imaginarios territoriales y culturales que son desarraigados por procesos violentos, y cómo lograr generar sentidos de pertenencia sobre territorios que son desconocidos cultural y simbólicamente.

Las maestras se preguntan: ¿Cómo hacemos para cambiar está situación, cómo generar sentidos de pertenencia, cómo enseñarles que amen lo propio, su cultura, sus etnias y su territorio?

La anterior problemática se evidenció en tres proyectos desarrollados en dicha institución, los cuales fueron:

Representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones lúdico artísticas en niños y niñas de diverso contexto cultural⁷, El

⁷ Ficha técnica: Investigadora principal: Zayda Sierra. Coinvestigadoras(res): Angélica Romero, Angélica Serna, Beatriz Vélez, Gabriel Murillo, Giovanni Mejía, Alba Lucía Rojas e Isabel Velasco. Objetivo general: Identificar a través del juego dramático y otras expresiones lúdico artísticas, las representaciones que niños y niñas de diverso cultural se hacen del mundo familiar, escolar y del entorno, desde este conocimiento derivar implicaciones pedagógicas que permitan una mayor articulación entre los saberes escolares y los extraescolares.

Entidades financiadoras: Colciencias, Universidad de Antioquia, Ministerio de Cultura.

segundo: La escuela como espacio de encuentro intercultural⁸, Y en el proyecto: “Identificación de necesidades educativas alrededor del juego y el arte en comunidades de origen étnico- y socio-cultural diferente para el desarrollo de propuestas pedagógicas que enriquezcan sus procesos formativos”⁹. Desde este último identifiqué diferentes problemáticas que se presentaban en ese contexto con respecto al territorio, situación que llamó mi atención para investigar. Además descubrí el aporte del juego y el arte como un componente más cercano de representación y construcción simbólica de las colectividades sociales, a través del cual se expresan sentimientos, creencias, rituales, pensamientos, utilizando todos los elementos tanto culturales específicos como corporales de manera espontánea.

Las anteriores situaciones exploradas desde el planteamiento del problema, me llevan a formular las siguientes preguntas:

¿Qué percepciones de territorio manifiestan niños y niñas de origen afrocolombiano a través de las expresiones gráfico-plásticas? ¿Cómo se relaciona el estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación

⁸ Ficha técnica: Investigadora principal: Zayda Sierra. Coinvestigadoras(res): Angélica Romero, Angélica Serna, Ana Cecilia Saldarriaga, Giovanni Mejía, Alba Rojas, Isabel Velasco.

Objetivo General: Contribuir, con la participación de siete comunidades de diverso contexto cultural, al diálogo entre saberes escolares y extraescolares, al respeto y promoción de los derechos de niños y niñas, la equidad de género y al respeto a la diferencias según el origen étnico o sociocultural, mediante el diseño, aplicación, evaluación y sistematización de propuestas integradas educativas, artísticas y culturales que propicien una mayor participación de toda la comunidad educativa en los procesos formativos.

Entidades financiadoras: Ministerio de cultura y Universidad de Antioquia.

⁹ Proyecto realizado por el Grupo Diverser y financiado por el CODI, Universidad de Antioquia y CECAR (Corporación Universitaria del Caribe). Investigadora principal: Zayda Sierra. Coinvestigadoras: Angélica Romero y Daryeny Parada.

Objetivo del proyecto: Mediante la convocatoria a representantes de comunidades étnico y socio-culturales diversas, del noroccidente del país (indígenas, afrocolombianas, campesinas y urbanas) y de profesionales de diferentes disciplinas, promover la reflexión y conceptualización comparativas sobre el sentido y posibilidades del juego y arte en la construcción de identidades y quehacer cultural para, desde esta interlocución, diseñar, aplicar y evaluar propuestas pedagógicas que enriquezcan los procesos formativos y proyectos de vida de dichas comunidades.

intercultural?

Sin desconocer otras circunstancias de tipo social, cultural, económico y familiar que afectan a otras culturas y especialmente la cultura afrocolombiana, mi interés en esta investigación se centra fundamentalmente en explorar las percepciones del territorio en niños y niñas de origen afrocolombiano con miras a diseñar una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural.

En síntesis, para la comprensión del problema, pretendo hacer una exploración de las percepciones del territorio mediante las expresiones gráfico-plásticas para analizar qué consideran por territorio y cultura para estudiar las problemáticas que se han desatado a partir de la falencias en enseñanza de las ciencias sociales y, finalmente, plantear algunas sugerencias y propuestas de tipo pedagógico desde una visión intercultural que permitan abrir la discusión y el análisis; pues considero que, de alguna manera el conocimiento de esta realidad puede dar luces para comprender y atender la realidad cultural y étnica que se presenta en la Universidad y en general en el sistema educativo nacional.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. General

Identificar las percepciones que sobre el territorio manifiestan niños y niñas de origen afrocolombiano de la escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre, del departamento de Sucre, a partir de las expresiones gráfico-plásticas, con miras a diseñar una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio del territorio en una perspectiva de educación intercultural.

1.2.2. Específicos

- Explorar las percepciones de territorio en niños y niñas de origen afrocolombiano a través de sus expresiones gráfico-plásticas
- Diseñar una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio del territorio y en la perspectiva de educación intercultural.

1.3. ANTECEDENTES

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación. (Artículos 7, 67, 68 y 70 de la Constitución Política de Colombia de 1991).

Colombia es un país culturalmente diverso y es uno de los países de América con mayor número de grupos étnicos. Conformado fundamental por indígenas, mestizos y afro. Este último representa el 45% de la población nacional. Si se considera que la población afrocolombiana son los colombianos de origen y ascendencia étnica africana. El Pueblo Afrocolombiano constituye la mayoría étnica de la población nacional como lo afirma Juan de Dios Mosquera (2003). Y está integrado por tres grandes poblaciones, ellas son los africanos criollos: es la población que ha mantenido las características fenotípicas africanas. Son la mayoría en la región Pacífica, las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y en algunos territorios de la llanura del Caribe. Los afro indígenas: es. La población resultado del mestizaje entre los africanos criollos y los pueblos indígenas. Son la mayoría de los habitantes de la llanura del Atlántico, y los valles de los ríos Cauca y Magdalena. Y los fromestizos: población resultado del mestizaje entre los africanos criollos y los pueblos mestizos indohispanos, autodenominado como "blanco". Son notorios en las poblaciones de los departamentos de Antioquia y Valle, y en las grandes ciudades y capitales departamentales. En el pasado fueron identificados como *mulatos* por los españoles.

También somos el segundo país en América Latina después de Brasil en cuanto a pueblos indígenas, quienes representan un 1.8 % del total nacional (Datos presentados por la OIA citado por Sierra Zayda 2004). En su geografía, junto con otros sectores de la sociedad, conviven 81 pueblos indígenas, con 64 lenguas diferentes y una población de 574.482 habitantes, repartidos en 27 de los 33 departamentos (Gómez, 2000).

Sin embargo, la diversidad cultural no sólo se refiere a los diferentes grupos étnicos existentes en determinado contexto, sino como lo define la UNESCO (2001);

La multiplicidad de medios por los que se expresan las culturas de los grupos sociales y sociedades. De las diversas formas revestidas por la cultura a lo largo del tiempo y del espacio, emanan la originalidad y la multiplicidad de las identidades y expresiones culturales de los pueblos y sociedades que forman la humanidad. La diversidad cultural no sólo se manifiesta en las diversas formas en que se protege, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad a las generaciones venideras, sino también en la variedad de expresiones culturales de que son portadores los bienes y servicios culturales en todas las partes del mundo, en todo momento, a través de distintos modos de producción, difusión, distribución y consumo.

Retomando esta definición la diversidad cultural incluye las diferencias de género, clase social, etnia, culturas rurales, urbanas entre otras. Así mismo como la diversidad de expresiones culturales e identidades de los pueblos y sociedades.

En este sentido, con el reconocimiento de la diversidad cultural se abren las puertas para los diferentes grupos sociales en la participación política, ciudadana y sobre todo para que defiendan los derechos que han sido vulnerados a lo largo de la historia colombiana. De igual forma se toma conciencia de como debe de responder la educación, en cabeza principal de las Universidades, frente a las necesidades de los pueblos y grupos que buscan ser reconocidos y/o fortalecidos culturalmente.

En las Universidades ha existido la carencia de un modelo intercultural que promueva el entendimiento entre culturas y el diálogo de saberes. Los currículos y las prácticas

pedagógicas en la Universidad, por el contrario, están inspirados en el modelo de pensamiento occidental que homogeniza la formación académica. Un pensamiento que, durante siglos, ha sido basado en el proyecto de modernidad inspirado en la razón como única fuente de conocimiento válido, verdadero, serio, global y universal, invalidando e ignorando la existencia de otros conocimientos y otras culturas. Así lo deja ver el diagnóstico realizado por la Universidad sobre el desarrollo del talento humano y del bienestar universitario (Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 1995-2006: 47, capítulo III):

“...En particular, la Universidad no ha consolidado una comunidad académico-cultural, que se proyecte a la sociedad. Son insuficientes los esfuerzos que hace para popularizar la historia, el conocimiento, los valores sociales y las manifestaciones artísticas de las etnias y comunidades de la sociedad mundial”.

Sin embargo, esta carencia existente en el currículo universitario y por ende en el currículo escolar, esta promovida por la visión de ciencia que ha inspirado esta institución, sustentada en un proyecto de modernidad europeo con un pensamiento excluyente y compensatorio. Es decir, un modelo de educación homogenizante que se caracteriza por igualar en condiciones y oportunidades a tod@s, especialmente a los y las alumn@s culturalmente diferentes, por la preparación para la productividad dentro de la sociedad dominante, es monolingüista, es integracionista, se basa en la idea del déficit cultural. Como lo afirman autores como: Lander (2001), Dussell (2001), Mignolo (2001); García, Molano y Pulido (1999) entre otros.

De esta manera como en la Universidad se impone el pensamiento occidental sobre otros conocimientos, se privilegia el Castellano sobre otras lenguas, así como la escritura sobre otras formas de expresión, como la oralidad. La enseñanza de territorios urbanos que obedecen a culturas mayoritarias por encima de otros territorios como rurales, afros, indígenas, como también las historias que durante mucho tiempo fueron eurocéntricas.

Muestra de esto, fue el plan de estudios de la Licenciatura en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia en 1994, las disciplinas específicas estaban divididas en Geografía e historia. Organizadas como se puede observar en el siguiente cuadro:

HISTORIAS	GEOGRAFÍAS
<u>Historia precolombina</u>	Geografía física I
<u>Historia descubrimiento, Conquista y Colonia</u>	Geomorfología
<u>Historia de Colombia I</u>	Climatología
<u>Historia de Colombia II</u>	Cartografía
Historia de Grecia y Roma	Geografía regional de Asia
Historia de Europa Medieval	Geografía regional de Europa
Historia de Europa Moderna	Geografía regional de América
Problemas contemporáneos de América Latina (electiva)	Geografía regional de Norteamérica
Investigación Histórica	Geografía de la población
	Geografía económica
	Geografía política o geopolítica
	Geografía Urbana
	Investigación geográfica
	Geografía de Colombia I
	Geografía humana de Colombia II

Cuadro N° 1: Organización de los cursos ofrecidos en el pensum de la Licenciatura en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia en 1994.

Como se puede observar sólo dos cursos estaban directamente relacionados con la historia de Colombia y los otros tres sobre América (Precolombina, descubrimiento, conquista, colonia y problemas contemporáneos de América Latina). Estas historias y como estudiante de ellas lo digo, estuvieron explicadas desde los europeos, desde el momento de llegada de los españoles, desde la influencia francesa, inglesa y alemana. Seguían siendo historias colonizadoras del pensamiento europeo.

En relación con la geografía sólo una habla acerca de nuestra población colombiana, pero de manera rápida, no da cuenta de las problemáticas reales de aquellas culturas e identidades que fueron y son violentadas a partir de la ciencia, de las culturas

mayoritarias y que son discriminadas y estereotipadas. ¿En qué momentos se enseña sobre los territorios que se le han quitado a otras culturas, sobre las identidades territoriales, étnicas y de género?

Se enseñó a conocer un mundo ajeno a los contextos culturales y a desterritorializar lo propio, de lo que compete a la construcción de identidades.

Con el reconocimiento de la diversidad cultural, los grupos étnicos comenzaron a organizarse alrededor de las problemáticas educativas que afectaban a sus identidades (territoriales, étnicas, culturales y de género), a sus territorios y a sus prácticas tradicionales. Estas comunidades estuvieron afectadas cultural y territorialmente por la visión de ciencia, de educación que pretendía igualarlos y homogenizarlos: la misma cultura, la misma lengua, la misma historia. Por esto, las comunidades minoritarias han reclamado que desde la escuela se escuchen sus voces, se identifiquen sus realidades sociales, económicas, territoriales y culturales, sin dar la espalda frente a esas realidades, adueñándose de su papel transformador, multiplicador y constructor de sentidos de vida y de pertenencia.

1.3.1. En el contexto de los Lineamientos Curriculares del área de ciencias sociales.

En el año 2002, el MEN, presenta a la comunidad educativa nacional un documento orientador del proceso de enseñanza de las ciencias sociales, ofrecido como un reto importante, puesto que desde este, se invita a los docentes a: “conciliar las características y conceptos fundamentales del área con los objetivos de la educación, los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que, de manera crítica y propositiva adecuada, afronten la problemática de la sociedad local y nacional y global”.(MEN: 2002:11). Este documento posibilita vislumbrar de manera clara, el camino a seguir alrededor de ejes problematizadores que pueden ser trabajados desde contextos particulares hasta los

globales.

Para Pulgarín S. Raquel. (2003) los lineamientos curriculares, se constituyen en un documento rector del proceso de enseñanza de las ciencias sociales, donde se presenta una concepción integrada del área de ciencias sociales a partir de los objetos de conocimiento de las diversas disciplinas sociales que la conforman. En el se supera la visión bi-disciplinar del currículo: historia – geografía y, se ofrece una visión interdisciplinaria desde la formulación de unos ejes generadores y ámbitos conceptuales que implican conceptos procedentes de disciplinas como: Antropología, Sociología, Economía, Política, Ética, Filosofía, además de la Historia y la Geografía. Inclusive, son ámbitos que llaman a la multidisciplinariedad, es decir al diálogo de saberes con otras áreas como lo son: ciencias naturales, las matemáticas, humanidades y lengua castellana, educación Religiosa, Ética y valores, etc. Lo cual no es otra cosa que abrir el currículo de ciencias sociales a las demás áreas del plan de estudios y con ello a una visión global del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Los lineamientos curriculares de ciencias sociales asumen el estudio del espacio geográfico en las diversas acepciones o categorías de análisis que la Geografía hoy tiene, como territorio, lugar, región, medio geográfico o hábitat, geosistema, es decir se propone un estudio del espacio en su dinámica local y global y desde la confluencia de múltiples lecturas y visiones que del mundo se han construido a través de la investigación de las diversas ciencias sociales. En lo que respecta a la lectura del mundo social desde el concepto de territorio, en el caso colombiano, se invita a considerarlo como una totalidad, un espacio habitado por diversos grupos étnicos que a través de su historia han dado origen a diversas culturas y paisajes, que se han constituido en grupos importantes para nuestro desarrollo nacional, desde la productividad, la organización política, social, cultural y simbólica, elementos que inciden en la lectura del territorio nacional.

De la mano de la concepción teórica interdisciplinaria del área, los lineamientos

proponen una concepción didáctica desde la enseñanza problémica, la pedagogía de la pregunta y desde la investigación formativa como estrategia didáctica a favorecer en los procesos de enseñanza. Concibe además, al docente y al alumno como protagonistas de un proceso, agentes dinamizadores del estudio del entorno, buscadores de sentidos y significados del espacio geográfico en que viven, desde el aprendizaje colaborativo como una metodología a privilegiar en el desarrollo del currículo.

Los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, se basan en la premisa de que el conocimiento escolar, a la hora de ser seleccionado y organizado para enseñar, debe apostarle a su comprensión y aplicación práctica de la información o los contenidos que se ofrecen a los estudiantes. Deben ser leídos en el contexto del espacio de la escuela y de la comunidad donde los estudiantes están, es decir, deben ser contenidos contextualizados y resignificados desde el desarrollo de competencias.

1.4. USUARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación buscaron beneficiar:

Directamente a la Universidad de Antioquia en su búsqueda por articular la interculturalidad en la conformación de los currículos y en la formación de docentes.

Al programa de ciencias sociales en la relación del territorio para la explicación de las realidades culturales del país desde una perspectiva intercultural.

A la comunidad educativa de la escuela José María Córdoba (maestras, directora y estudiantado) en el fortalecimiento de las identidades culturales, étnicas y territoriales.

Indirectamente al sistema educativo departamental y nacional; comunidades afrocolombianas en general, organizaciones afro regionales y nacionales, gubernamentales y ONG, universidades, instituciones e investigadores, interesados en

el proceso de la educación étnica en Colombia.

2. MARCO REFERENCIAL: Fundamentación teórica del estudio.

2.1. *Estudios Culturales Latinoamericanos y pedagogía crítica*

Los Estudios Culturales Latinoamericanos podrían definirse como un campo de estudio configurado dentro de la tradición crítica latinoamericana, que se mantiene en un diálogo constante, muchas veces conflictivo, con las escuelas de pensamiento europeas y norteamericanas. Ellos son: Los “Cultural Studies” en sus dos vertientes, inglesa y norteamericana, el estructuralismo francés, las filosofías post-estructuralistas y posmodernas, la sociología de la cultura, la Escuela de Frankfurt, la semiótica, el feminismo y el marxismo). Pero en general, todas estas corrientes, se preocupan fundamentalmente, de la producción simbólica de la realidad social, tanto en su materialidad, como en sus producciones y procesos.

Metodológicamente, es un campo transdisciplinario que se vale del conocimiento preestablecido para hacer tambalear los lazos académicos tradicionales: apuestan al resquebrajamiento de sus límites o fronteras, proponen un nuevo archivo —donde lo cultural y lo político resultan determinantes— y reclaman una reflexión y autocrítica continuas, por parte de sus “practicantes”, frente a sus propios procesos de investigación y de escritura (Ríos 2002). Regularmente, estas corrientes de pensamiento se articulan en torno a las siguientes problemáticas (Altamirano, 2002:85 citado por Zayda Sierra 2004:532): Género y sexualidad. Identidad individual y cultural. Raza y etnicidad. Culturas y saberes populares. Colonialismo, poscolonialismo y

subalternidad. Globalización, tecnocultura y mass media.

Los estudios históricos culturales, se dan sobre formas de representación, cosmovisiones y saberes diversos, Ciencia y sociedad y en estudios literarios y críticas al canon. Con los estudios culturales se pretende mostrar la diversidad que constituye al sujeto, como un ser no descontextualizado culturalmente sino por el contrario como un sujeto constructor de realidades a partir de las relaciones sociales que desarrolla en su cotidianidad. Como lo afirma Zayda Sierra (2004:532) los estudios culturales no buscan establecer un sistema cerrado y normativo, sino de mostrar la complejidad del sujeto en su diversidad como miembros de una cultura. Los estudios culturales al mismo tiempo van en contra del eurocentrismo, colonialismo y del androgenismo, propende por la construcción de historias contextualizadas y particulares, en contra posición a la historia descontextualizada europea que ha penetrado las ciencias sociales.

A pesar que los estudios culturales surgieron en Inglaterra y se fueron expandiendo por Estados Unidos, Asia y Africa, en América Latina pueden distinguirse tres momentos temático-cronológicos centrales: El primero de ellos, en torno de los intensos debates sobre la teoría de la dependencia, a lo largo de los años 60 y 70, durante los cuales hizo parte de la pléyade de intelectuales latinoamericanos fundadores de dicha teoría. Un segundo momento cubre de manera especial los temas de identidad, modernidad, estado y democracia, sobre todo durante los años 80 (Quijano, ,1997). El tercero se inicia en la década de los 90, prolongándose hasta el presente, y comprende sus reflexiones sobre eurocentrismo, colonialidad, nación y globalización (Quijano y Wallerstein, 1992 citados por Pajuelo2002).

En América Latina los estudios culturales se iniciaron desde algunas disciplinas como la música, la literatura, en general las artes. Especialmente desde la reivindicación de lo propio, los cuestionamientos a las culturas dominantes y la conjugación de los diversos grupos culturales. Entre los principales exponentes de latinoamericanos se encuentran Nestor Canclini, Daniel mato, Arturo Escobar, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Martín

Barbero entre otros. Algunos de ellos economistas, comunicadores y antropólogos. Unos de los fundamentos de trabajo de los estudios culturales en Latinoamérica según (Canclini 2000), es la indagación por las identidades en una sociedad heterogénea y las hibridaciones multiculturales. Ya no basta con decir que no hay identidades caracterizables por esencias autocontenidas y ahistóricas, e intentar entenderlas como las maneras en que las comunidades se imaginan y construyen historias sobre su origen y desarrollo. Al mismo tiempo, se concibe las identidades en reestructuración por los procesos interétnicos, transclasistas y transnacionales. En este sentido, las identidades no están dadas sino que están en constante proceso de reestructuración. Más que entender cuáles son las identidades es entender los procesos de hibridaciones que sufren, porque están en continuo diálogo con la cultura.

Desde la pedagogía crítica, podría decirse que ésta se derivó de los estudios culturales, movimiento de resistencia a la hegemonía cultural de occidente que desconoce los conocimientos y otras maneras de actuar, ser y pensar de otras culturas que tienen igual derecho y que han sido minorizadas y excluidas por la cultura occidental. Los estudios culturales reconocen, así, que los miembros de grupos minoritarios portan memorias sociales diferentes y tienen derecho a expresarse y a representarse en la búsqueda del conocimiento y la autodeterminación.

Con Freire (1990) se inicia en Latinoamérica una crítica acerca de la neutralización de la pedagogía y de la escuela. Su discurso politizado de pedagogía ofrece por un lado un lenguaje de resistencia pero, por otro, un lenguaje de la posibilidad. Para Freire el diálogo era la esencia y el centro de una “educación liberadora” que buscaba romper con la “educación bancaria” destinada a depositar conocimientos en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar el quietismo y la pasividad. Con su planteamiento Freire contribuyó a desarrollar el pensamiento crítico y a la construcción de una pedagogía de la esperanza. A partir de la propuesta del diálogo la pedagogía crítica ha venido evolucionando hacia nuevas propuestas y enriqueciéndose con diferentes aportes conceptuales y metodológicos.

El norteamericano Giroux (1997, 1998) y el canadiense McLaren (1998) parten de los principios extraídos de las obras de Freire y Bakhtin, Giroux y McLaren intentan la construcción de un modelo pedagógico en el que las ideas de lucha, voz estudiantil y diálogo crítico sean esenciales para lograr una pedagogía emancipatoria. Según Gramsci la esfera pública debía servir para crear intelectuales orgánicos que unieran el abismo que se abría entre las instituciones académicas y los acontecimientos y temas específicos de la vida cotidiana. En otras palabras, que los intelectuales pudieran proporcionar los conocimientos morales y políticos necesarios para fundar instituciones de educación popular y culturas y convicciones alterativas.

Freire propone en su libro *Pedagogía del oprimido* (1987) una pedagogía en la que el individuo aprenda a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que él vive, que aporta experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. El sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Los textos que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo y hacerlo conforme a su demanda histórica lo ha expuesto. Así mismo que: “el individuo que reflexiona se va formando a sí mismo en su interior y crea su conciencia de lucha por transformar la realidad y liberarse de la opresión que lo ha insertado la pedagogía que tradicionalmente hemos considerado, de la misma manera, cuando se adquiere una forma nueva de pensar, su concepción del status social que guarda contribuye a modificarlo, pero no es necesariamente una concepción materialista sino cognitiva, cuya trascendencia se manifiesta en la liberación de la opresión que se encuentra en el interior de la conciencia del individuo justificando su presencia. Freire trata de que el individuo a través del aprendizaje sistemático además aprenda a luchar por la superación y la crítica constructiva (16).

La propuesta de Freire implica dos momentos distintos de manera progresiva: la primera se refiere a tomar conciencia de la realidad que el individuo vive, como ente oprimido sujeto a las determinaciones que los opresores imponen; la segunda, es la iniciativa de los oprimidos para luchar y emanciparse frente a los opresores, es decir, él

no considera que la situación vivida se quede en la simple toma de conciencia de la realidad, por el contrario el individuo tiene la necesidad histórica de combatir contra ese status que priva en él. La empresa del oprimido se concretiza a través del aprendizaje que la escuela realmente debe darle no como una adaptación a su contexto, mismo que le imponen los opresores.

Así mismo, McLaren (1997) plantea, que los educadores tienen la opción de operar como intelectuales transformadores en la medida en la que se apliquen en la tarea de excavar la conciencia histórica y el conocimiento reprimido que indica la existencia de experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva. También considera que el saber debe ser utilizado consciente y críticamente para adentrarse en los vericuetos del poder, es decir, no quedarse en las formas de saber y contenidos determinados por el poder sino apropiarse de los saberes que pueden darle voz a los oprimidos frente al statu quo. Dice McLaren hay que vincular la pedagogía de la voz del estudiante con un proyecto de posibilidad: Los estudiantes afirman y celebran la interacción de diferentes voces y experiencias, a la vez que reconocen que dichas voces deben ser siempre analizadas para hallar los intereses metafísicos, epistemológicos, éticos y políticos a los que responde.

En McLaren se percibe que, en tanto la experiencia de los educadores y los estudiantes se convierta en el medio principal de cultura, acción y formación de la identidad, así mismo, los educadores críticos deben aprender a comprender, confirmar y analizar dicha experiencia. De una verdadera relación crítica con el saber y de una práctica de experiencia, vista en ese sentido, puede llegar a desprenderse una voz que realmente exprese lo aparentemente oculto. Además, concibe el cuerpo sensitivo como el primer referente para la construcción del conocimiento. Queda pues planteado que el conocimiento no llega directamente al cerebro sino que se inserta en el cuerpo mediante múltiples manifestación. Identificar estos procesos de inserción es una de las tareas ineludibles de la pedagogía crítica entendiendo que, como cuerpos materiales éstos siempre están moldeados culturalmente antes que por el discurso. Y por último

plantea las posibilidades para, que desde la pedagogía, se trabaje en dirección a confrontar críticamente el poder. Una de ellas se relaciona con devolverle a la teoría educativa un lenguaje público que interrogue las formas en que son producidas y legitimadas las voces de profesores y grupos subordinados. Otras de ellas es transformando las clases en laboratorios sociales; una tercera tiene que ver con la construcción de esferas públicas de oposición conectadas a la producción de la vida cotidiana y a más amplias esferas institucionales de poder. Así como es necesario develar la cultura aprovechándose de las potencialidades que en ese sentido ofrece la pedagogía. Redescubrir la cultura, leerla críticamente. En este texto se encuentra continuamente la invitación a hacer de la cultura un objeto vivo (y no estático) de análisis a la luz de los postulados de la teoría crítica.

En la pedagogía trazada por McLaren nos introduce en un modelo en el cual pedagogía y cultura aparecen como campos de lucha que se entrecruzan; articula lo político y lo pedagógico, enfatizando en la constitución de los sujetos. Así mismo, desde la mirada freireana, aborda la producción de subjetividades y enfatiza en las relaciones entre lenguaje, experiencia, poder e identidad.

2.2. Cultura y Crisis Disciplinar

“Pensar un nuevo proyecto que supere las expectativas universalistas del metarrelato occidental, implica además de una revolución epistemológica, comprometer ética y políticamente todos los saberes en un intento por pensar diferente, por comprender de manera diferente nuestros problemas y buscarles solución de raíz” (Flórez 2001:4).

Inicio con este párrafo para plantear el problema disciplinar que afecta los modelos de educación con respecto a las culturas locales, que están por fuera de la estructura de las disciplinas que se instauran en las prácticas discursivas de las instituciones erigidas en productoras del sentido social y académico como las universidades. Parto de este supuesto porque las disciplinas son espacios funcionales del desarrollo occidental, en

las que se promueve el control, el disciplinamiento de las sociedades modernas y el tipo de cultura que se desea establecer en el mundo social.

Para Flórez (2001:4) en la actualidad se presenta un desarrollo actual de las ciencias sociales y humanas por las nuevas formas de pensamiento, por las prácticas que se establecen en otras sociedades diferentes a las occidentales, otras formas de conocer, formas holísticas del pensamiento que replantean el lugar de las disciplinas como fragmentos del saber científico, con jerarquías internas a partir de modelos decimónicos, que han apartado los procesos cognoscitivos de los elementos éticos, estéticos por supuestos metafísicos y objetivistas, dejando de lado el sujeto como centro de las estructuras sociales.

Por lo tanto, a partir de la crisis de las disciplinas aparece el reto de la transdisciplinariedad la cual, es la nueva manera de conocer más allá de las fronteras que enmarcan las disciplinas.

Con la transdisciplinariedad se busca trascender en los discursos fragmentados de las disciplinas para poner en conjunción los saberes como una forma compleja y holística, integradora. Con esta forma discursiva no se establecen jerarquías de dominios frente a los saberes, sino que se genera la opción de la traductibilidad en términos de elementos de comunicación que intervienen al entrar en conversación entre cada saber que se promueva literatura, poesía, las experiencias espirituales (Flórez 2001:5).

Este reto es importante para comprender la diversidad cultural, pues durante mucho tiempo se le ha otorgado valor académico y científico a saberes establecidos por las culturas occidentales, manifestados en paradigmas positivistas acerca de la objetivización de la realidad como única validación del conocimiento, puesta a prueba a partir de la verificación o la falseación (Guba y Lincoln 1994:8). Este tipo de paradigma ha predominado desde muchos siglos atrás, y sobre este se cimentó las disciplinas modernas.

En este sentido, con la objetivización de la realidad el conocimiento se jerarquizó en lo exacto-no exacto, en lo objetivo-subjetivo y en lo científico-popular, estas categorías de

jerarquización dieron origen al status a las disciplinas y por lo tanto, al conocimiento, aquello comprobado es científico y aquello que es de construcción subjetiva de las realidades a partir de la percepción social e individual como rituales, conocimientos propios sobre medicina tradicional, creencias, entre otros, denominados conocimientos locales (Aristizabal 2001:3).

Igualmente, Santiago Castro y Óscar Gandiola citados por Flórez (2001:7) exponen como apoyo al anterior argumento lo siguiente:

“En el primer momento de la disciplinarización de las ciencias sociales... ninguna de las disciplinas se ocupaba específicamente de un objeto llamado cultura. La culturología no se formó jamás debido a dos razones estructurales: en primer lugar, porque el modelo positivista que adoptaron las ciencias sociales obligaban a mirar el ámbito de la cultura como epifenómeno de leyes objetivas; en segundo lugar, porque el estudio de la cultura quedó reservado, o bien a las humanidades, que no producían conocimiento como las ciencias, sino que únicamente “saber”, encargadas de abordar sistemáticamente las manifestaciones de la cultura “alta” y “letrada”, o bien a los folcloristas encargados de estudiar las culturas llamadas populares... A diferencia de las ciencias naturales y sociales, las humanidades no conocían para transformar sino para conservar”.

Retomado el argumento de Santiago Castro y Oscar Gandiola, con respecto a las disciplinas y las culturas, una de las razones por las cuales, las disciplinas no se interesaron en tener como objeto de estudio la cultura, era que para Europa occidental se centraba en tres tradiciones frente a la cultura, la francesa, alemana e inglesa. La primera cuya idea era de progreso o la civilté “civilización”, todo aquello que transforme en beneficio social, político y económico. Partiendo de la idea de progreso se podía medir social o intelectualmente. La civilización era un logro distintivamente humano, progresivo y acumulativo, positivista. El ideal era el ciudadano del mundo pensado desde Europa, específicamente desde Francia. El hombre culto es el hombre civilizado que cumple con las normas de comportamiento, de etiqueta, que se educa, los seres son civilizados por el uso de la razón. Con la civilización podía superar las resistencias de las tradiciones culturales, las supersticiones, prejuicios irracionales De esta idea aparece la jerarquía social de acuerdo a la cultura el civilizado o culto, el bárbaro y el

salvaje. El bárbaro aquel que conociendo los modales se rehúsa a practicarlos y salvaje aquel que viven sin ningún tipo de normas sociales y de comportamiento dentro de esta categoría incluían a la población aborigen de América. La segunda tradición la alemana la cual, asumía la cultura como el Kultur o cultivo de los valores espirituales, morales y éticos relacionados con el nacionalismo. La idea central era a partir de las prácticas educativas fortalecer el espíritu nacionalista del estado Alemán. Los alemanes reconocían como único camino para alcanzar la perfección espiritual era a través del proceso educativo y el desarrollo espiritual (Kuper 2001: 50).

En la tercera la cultura se concibe para fortalecer el espíritu humano desde la enseñanza de los valores, las prácticas educativas disciplinarias, el respeto a los preceptos morales. La tradición inglesa por su parte, asumía que la cultura se transmitía a través del sistema educativo y se expresa en su forma más poderosa en el arte. (Kuper 2001: 56). Por lo tanto, la cultura para ellos no era de ningún interés de estudio, pues cada una de ellas se preocupaba por el fortalecimiento de los nacionalismos para la constitución de los estados más que para identificar y reconocer la diversidad cultural. Este fortalecimiento de los nacionalismos se manifestaba política, religiosa y educativamente por la igualdad cultural. Cada una de estas culturas se interesaba por mostrar la hegemonía política, cultural y económica con respecto a las otras culturas.

Según Flórez (2001:7), es apenas durante el último tercio del siglo XX cuando esta concepción de lo cultural comienza a ser cuestionada. Se comienza a identificar y reconocer no sólo como estudio a la existencia de una diversidad de culturas, de conocimiento, las diferentes maneras de representación del mundo con respecto a culturas dominantes, las diferentes cosmovisiones, los saberes propios y las lógicas de conocimiento de las comunidades y pueblos, con relación a modelos occidentales, estos modelos comprendidos por Silvio Aristizabal (2001:4) como positivistas. Sin embargo, es apenas el comienzo de este reconocimiento porque aún no se reconocen en algunas disciplinas de las ciencias sociales los saberes locales de los llamados grupos marginales como válidos frente a lo científico. Y aún muchas disciplinas no reconocen estos grupos por su carácter subjetivo sino como objetos de investigación frente al

entendimiento del comportamiento y de sus formas de vida. Como es el caso de las comunidades étnicas, de los homosexuales, de las relaciones de género, de clase social entre otros.

En este sentido, la etnografía aporta a los estudios culturales desde la investigación a sociedades de pequeña escala, los estudios particulares de género, etnia, clase entre otros. Pero, la importancia de la etnografía radica en la presuposición de que la cultura se aprende y se comparte entre los miembros de un grupo y, por ende, se puede comprender y describir (Morse, 1992). Según Morse la cultura, tiene múltiples definiciones, y las orientaciones teóricas del etnógrafo influyen sobre las inferencias que hace a partir de lo que la gente hace y dice. El concepto de cultura le permite al etnógrafo ir más allá de lo que la gente dice y hace para comprender ese sistema compartido de significados que llamamos cultura. Ahora bien, la influencia que ha tenido la cultura y los enfoques cualitativos de investigación como la etnografía han posibilitado observar las particularidades de una realidad contextual socio-histórica y cultural, impregnada de sistemas simbólicos, de creencias y valores, que cambian la visión de mundo y lo confronta entre lo etic-emic del investigador y la realidad social. Por tanto, no existe una realidad objetiva imparcial, no hay una disciplina que responda a las particularidades, hay transdisciplinariedad o discursos que permiten confrontar, contrastar con otros sistemas simbólicos tanto académicos como no académicos, sociales, escolares entre otros.

Pero, hablar de esos sistemas simbólicos solo es posible en la medida en que existe una otredad, una alteridad en construcción que se permita develar desde la visión humana y conciente de que investiga y se confronta consigo mismo y las diferencias tanto de género, etnia, de clase entre otras. Descifrar esa realidad exige una visión holística, contextual, reflexiva y develativa de un tejido por parte de la academia y del investigador (etnógrafo). La etnografía permite develar esa diversidad cultural desde la confrontación del yo con el otro ser contextual con el que me reconozco, me diferencio y me cuestiono.

En este sentido, frente a la diversidad cultural hay que tener claridad frente a lo que se

pretende porque como lo plantea Christoph Wolf (1996: 223), la pretensión no es entender al otro, sino el reconocimiento de que el otro no es entendible, lo que debe convertirse en fundamento importante para comprender la interculturalidad y por ende la diversidad cultural. La cultura occidental se ha orientado desde la perspectiva cultural a entender los otros pueblos y personas para desarrollar estrategias diversas de comunicación, comprensión e interacción. Uno de los ejemplos más comunes citados por Wulf es el de los españoles quienes lograron su superioridad sobre los aborígenes por alcanzar a entender mejor los motivos y móviles de estos últimos para elaborar estrategias para su sometimiento. Entender no es el camino para aceptar al otro en su otredad, sino que en muchos de los casos es el procedimiento para el sometimiento del otro. Por esto, muchas de las comunidades étnicas o culturalmente llamadas diferentes se han rehusado a los continuas investigaciones que los observan y describen cada uno de sus comportamientos, actitudes, saberes ancestrales y han sido puestos al servicio de las ciencias de culturas dominantes, como ha sucedido con las patentes de plantas medicinales como lo describe Nieto (2000:13) en su libro Remedios para el imperio.

Este caso es importante, porque muchos investigadores han observado los géneros, las especies de plantas y han escuchado su utilización por parte de los ancianos o curanderos como en algunas culturas son llamados y las han patentados como descubrimientos científicos puestos al servicio de la economía de países dominantes. Por tal motivo, muchos de los ancianos o poseedores del conocimiento ancestral han decidido callar, porque han considerado que los han explotado. Y muchas comunidades étnicas se resisten al acceso de los llamados investigadores y científicos a sus comunidades, por el contrario, han visto la necesidad de educar a sus propios integrantes enviándolos a las universidades para que se preparen y vuelvan a sus comunidades para aplicar su conocimiento al servicio del bienestar social y comunitario.

En síntesis, la diversidad cultural nos exige pensar la ciencia a partir de otros modelos académicos incluyentes de los saberes locales, que posibiliten conjugarlos en el diálogo transdisciplinar e intercultural, en los que vinculen un pensamiento holístico e integral de la realidad compleja de las culturas. En cuyas ciencias se reconozcan las otras voces

culturales sin prejuicio, estereotipo, discriminación y etnocentrismo no sólo las comunidades étnicas sino aquellos grupos que han sido excluidos por desconocimiento de su cultura y las lógicas de pensamiento.

2.3. Desde La Educación Multicultural Hacia La Intercultural

La discusión acerca de la educación multicultural se ha generado a partir de las revisiones de modelos tradicionales de educación que escasamente responden a las necesidades de los denominados “diferentes” por categorías de sexo, etnia, clase social, color de piel, lengua, religión entre otros. En la revisión de estos modelos pedagógicos tradicionales se identifica el distanciamiento de la educación entre las relaciones de los pueblos distintos con los grupos sociales dominantes desde una visión de la antropología cultural que va tomando auge a partir del siglo XX.

La Educación Multicultural, como tal denominación, aparece en los años 60 en los EE. UU. Como reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación, que señala Cameron McCarthy (1993: 298), o como un intento de reflexión sobre la realidad educativa que se estaba desarrollando en el ámbito anglosajón, en el que comenzaban a emerger distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. Esto ocurre también en distintos países, entre los que se pueden destacar Inglaterra, Canadá o Australia, si bien por razones diversas. Mientras que en España los discursos sobre la Educación Multicultural son relativamente recientes, sólo en la última década se inicia la toma de conciencia de su significación real, y empieza a cubrir espacios importantes en distintos foros de debate sobre educación.

Las propuestas multiculturalistas plantean la multiculturalidad como un reto, ya que tienen una concepción dinámica y cambiante de la variedad cultural que se manifiesta en los distintos grupos que participan en el entramado social. También perciben la realidad social multicultural y plural como un signo de enriquecimiento y como un hecho deseable que puede potenciar el marco de relaciones, especialmente en situaciones

educativas.

El problema de la Educación Multicultural comienza a surgir cuando se constata de hecho la persistencia de la desigualdad racial en la enseñanza, y se desarrollan distintas posturas de tratamiento ante la diversidad, si bien es cierto que cada una de las políticas generadas desde la escuela, e inspiradas en instancias superiores, tienen distinto grado de compromiso y muestran propósitos diferentes. Uno de los problemas más importantes que se plantea la Educación Multicultural es el tratar de definir el concepto de "raza"⁽³⁾ como realidad compleja, dinámica y cambiante; pero entendiendo ésta no como algo exclusivamente biológico, sino que tiene un fuerte componente cultural e ideológico. Algunos autores como Willian Pinar, Willian Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (1995: 315-357) llegan incluso a manifestar que es imposible comprender el Curriculum sin entender la "raza", ya que es un componente central en su construcción, resaltan que es preciso "entender el Curriculum como un texto racial" - entre otros-, y hacen referencia a la identidad americana, aunque sus análisis se pueden transferir perfectamente a otros ámbitos educativos. Continuando con esta línea de estudio, también la Educación Multicultural, en sus últimas y más comprometidas concepciones, hace especial mención de la educación de los grupos marginados, no sólo por razones de su grupo étnico, sino por razones de clase y género. Como intenta demostrar Cameron McCarthy en su libro *Racismo y Curriculum* (1994) y con el desarrollo de la teoría asincrónica, las relaciones de clase y género también contribuyen a la configuración del carácter racial de la enseñanza contemporánea.

Según García, Púlido y Montes(1999:47) la educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las diferencias culturales. Esta educación especial reconoce y atiende las diferencias socio-culturales, conceptualizando la discriminación que se práctica por medio de la escuela llamada: la discriminación por diferencia cultural.

Sin embargo, no basta con plantear una educación multicultural entendiendo lo multicultural como las múltiples culturas, como lo enuncia su propia raíz etimológica “multi”, que responde a una situación dada por cantidad, sino que debe pensarse en la construcción de sociedad a partir de la educación intercultural que según su propia raíz se refiere a la interacción de las múltiples culturas, de los diferentes sujetos. Como lo expresa Zayda Sierra (2004:529) lo multicultural se refiere a una situación dada, mientras lo intercultural se refiere a la solución, a partir de las relaciones entre culturas y actitudes inter-relacionales por los diversos grupos culturales que conviven en los diversos ámbitos sociales entre ellos la escuela. Porque no basta con reconocer las diferencias culturales que nos distinguen, ni fortalecerlas, por el contrario es buscar formas, actitudes y espacios en los que puedan traducir culturalmente.

El multiculturalismo ha generado un profundo debate sobre la educación en la última década que resulta muy interesante y enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad, sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios, etc., siempre en contacto con las distintas concepciones de la Educación Multicultural, y todo ello aderezado con la referencia constante a la condición posmoderna.

A lo largo de los últimos años se pueden apreciar formas distintas de lo que se entiende por Educación Multicultural. Se puede decir que la adopción del concepto de Educación Multicultural viene determinada fundamentalmente por la tradición anglosajona que lleva muchos años repensando y construyendo el significado de la Educación Multicultural (Multicultural Education), también otras líneas de pensamientos igualmente interesantes. Como la que hacen referencia a la interrelación e intercomunicación entre las culturas en un plano de igualdad, pero esto no se produce con la mera enunciación en la educación, sino mediante un análisis detallado de cómo se producen estas interrelaciones, en qué marcos y dónde, cómo se construyen las relaciones de poder en el sentido plenamente foucaultiano del término, de qué manera se desarrolla la propia

identidad del grupo y la construcción de la alteridad, cuándo y por qué se producen estas intercomunicaciones, etcétera.

Mientras, la educación intercultural resalta las relaciones y los valores individuales o grupales, además de las formas y los múltiples símbolos que consciente o inconscientemente acompañan a las personas en la vida cotidiana. Para algunas autoras como Ángela María da Silva (1995: 8), la educación intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, de la equivalencia entre las personas donde se asume que el conflicto provocado por el choque cultural, en lugar de reprimirlo o ignorarlo, es positivo y enriquecedor, ya que los procesos resultantes de esta relación y contacto englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria. La educación intercultural apunta una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural. Por tanto, este tipo de educación pone el énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto. Desde esta perspectiva, y resaltando esta relación de entendimiento y consenso, también se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural, y la sociedad de acogida que suele representar la cultura mayoritaria. Las diferencias existentes entre la sociedad multicultural y la sociedad intercultural, desde esta posición, radican en que la primera se refiere a que dentro de un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc., manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distinto nivel de preponderancia. Mientras que la sociedad intercultural constata que las distintas culturas, los grupos nacionales, étnicos, religiosos que coexisten en un determinado territorio mantienen relaciones de apertura, interrelación, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida; se trata pues de relaciones que manifiestan un carácter igualitario, en las que todas y todas las implicadas e implicados tienen el mismo peso,

sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro. Estos aspectos de igualdad o preponderancia son los puntos donde radica la diferencia fundamental entre ambas concepciones.

La propuesta educativa de la educación intercultural, por tanto, se basa en la igualdad de todas las culturas sin llegar a homogeneizarlas; desarrolla el derecho a la diferencia cultural, y ésta es entendida como un hecho positivo; propugna la justicia en la actuación frente a las desigualdades; fomenta el desarrollo de las culturas minoritarias y promueve su conocimiento; sostiene el derecho a la diferencia y el enriquecimiento mutuo como uno de los pilares en que se sustenta este tipo de educación. El peligro que representa esta forma de entender la educación es que el interculturalismo mal entendido, como señala Francesc Carbonell (1991: 61), "puede transformarse en el envés del racismo y la xenofobia. En este caso, el discurso y la ideología mal llamados "interculturalistas" ¿tendrían quizá la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales de poder y marginación, de dominación-sumisión, en las cuales uno de sus elementos es la identidad étnica, para sustituirlo por un conjunto de relaciones imaginarias en torno a un simulacro de trueque de elementos más folklóricos que culturales?"(1) Esta conceptualización muestra un intercambio que no tiene en absoluto en cuenta el conflicto ni el componente enriquecedor de la posible relación que se pudiera establecer.

Por otro lado, el multiculturalismo representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación, ya que desarrolla otro tipo de discurso que obliga a conectar y pensar los temas educativos desde un punto de vista social. Se plantean preguntas acerca de la complejidad de las relaciones que se producen por razón de género, clase, cultura o etnia, se plantea reconceptualizaciones sobre aspectos que parecen obvios o comúnmente aceptados por la población, se interroga por los significados y por las cuestiones de identidad cultural, se interpela asimismo por las relaciones raciales y culturales (Wallance 1993: 253). Es decir, el multiculturalismo se mueve más allá del mero etnocentrismo y colabora con la transformación cultural, para cruzar los límites

lingüísticos, políticos y étnicos, para establecer posturas de multiculturalismo crítico o de resistencia que exploran la identidad dentro del contexto de poder, del discurso, de la cultura, de la experiencia y de la especificidad histórica (McLaren, 1995: 111 y 213).

La Educación Multicultural asume muchos de los presupuestos de la educación intercultural, la importancia de establecer cauces de comunicación e interrelación entre los grupos de una sociedad, y percibir que esa realidad social multicultural es un signo de enriquecimiento. No se trata de una mera yuxtaposición de culturas, en la que se preserva la identidad y diferencia de cada una de ellas, sino que se propicia a través de la educación un diálogo entre las culturas, se defiende la tolerancia y la flexibilidad con una reformulación permanente entre las culturas y los programas de acción cultural.

De esta manera se pretende diversificar las propuestas educativas para que puedan recoger la pluralidad y la multiplicidad. El objetivo que se plantea, en palabras de Alain Touraine (1995: 21), sería el pluralismo cultural y el multiculturalismo democrático (2). Especialmente el multiculturalismo se entendería como el reconocimiento por cada cultura del valor de las otras, y con la garantía por parte del Estado de los derechos de las diferencias culturales. Esta pluralidad cultural dentro de un espíritu democrático permite mayores posibilidades de innovación, creatividad y adaptación a los cambios sociales desde una perspectiva crítica y emancipadora, "no es posible concebir a la cultura sin relación con las demás, la identidad nace de la toma de conciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evolucionará si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás" (Antón y otros, 1995: 16).

2.4 Modelos de educación multicultural e intercultural.

Según García, Pulido y Montes(1999:50), existen varios modelos de educación

multicultural e intercultural, ellos son:

2.4.1 Modelo de educación asimilacionista

Este enfoque lo ha denominado García, Púlido y Montes (50) **educar para igualar**, aunque vale la pena aclarar que estos autores son europeos que han visto problemáticas culturales discriminatorias en grupos migratorios en nuestro contexto las problemáticas culturales son distintas, sin embargo, los fundamentos son una lupa para caracterizar situaciones similares que se presentan en nuestro país.

Este modelo se caracteriza por igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Tal posición surge ante el fracaso académico continuado de los/las alumno(a)s pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso. También se trata del diseño de programas de compensación educativa para que los diferentes logren ser competentes en la cultura dominante, utilizando como medio fácil y rápido la escuela. Su objetivo es igualar rápidamente a las culturas minoritarias con respecto a las culturas dominantes enseñando la lengua de los dominantes, las costumbres, la historia, la religión entre otros. En este modelo priman los contenidos, a través de los cuales se aculturiza la población. Este modelo ha sido el predominante en las instituciones educativas del país, pero se ha fortalecido más en las comunidades indígenas y afrocolombianas. Educar para igualar se fundamenta en la teoría del déficit cultural. Algunas críticas que se le hacen a este modelo son: Monolingüista, Niega las diferencias, integracionista, homogeneizante (García, Púlido y Montes 1999:51).

2.4.2 El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo

Este modelo o manera de entender la educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son

aceptables como objetivos sociales últimos. Habría que mantener la diversidad, y, por ello, la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. El profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. No hay garantías para que las culturas tengan la posibilidad de manifestarse en la escuela.

2.4.3 La educación bicultural: la competencia en dos culturas

Para este cuarto enfoque la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. Para estos grupos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. La educación bicultural debe conducir, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua (Morrill, 1987 citado por García, Pulido y Montes), dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante (Burger, 1969 citado por García, Pulido y Montes). Problemática de este enfoque falta de preparación adecuada de los profesores en lo relacionado con la cultura de origen.

2.4.4 La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social

Este quinto enfoque concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad (59).

2.4.5 La Educación antirracista

Frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, se encuentra, en el caso de la educación antirracista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política. Una de las diferencias más importantes entre una educación multicultural **no racista** y una educación abiertamente **antirracista** se encuentra en cómo explica cada opción la conversión de las diferencias en desigualdades, conversión que tiene lugar durante la construcción cognitiva de las categorías de seres humanos (60).

Frente a estos modelos de educación multicultural se concluye que la educación multicultural no solo es para aquellos denominados diferentes, ni es solo una respuesta de resistencia social y cultural, sino es la meta y directriz fundamental en la formación de maestros y maestras para que respondan a las necesidades de las culturas locativas en este caso al fortalecimiento de la identidad de los grupos minoritarios con respecto a culturas dominantes, quienes a lo largo del tiempo han sido debilitados, reducidos y aculturizados a través de la educación homogenizadora. Con la formación de docentes se pretende que ellos y ellas integran los elementos constituyentes de la cultura propia de la comunidad en el currículo, garantizando la sistematización de la información oral y escrita de cada una de las culturas tanto indígena, afrodescendiente como mestiza, partiendo de la idea de ser una sociedad culturalmente plural.

2.5 Enfoques sobre el concepto población afrocolombiana

Para comenzar explicar acerca de la construcción del concepto de afrocolombiano(a), es necesario presentar las diferentes perspectivas que existente para abordar los estudios sobre africanía en Latinoamérica y luego en Colombia, y desde allí, conocer las diversas posturas sobre lo afro. Al mismo tiempo, ir identificando la historia de estos estudios. Para lo anterior, es necesario retomar el trabajo realizado por Jesús García integrante de la fundación afroamericana, de la red afrovenezolana e investigador de la CLACSO. Según el autor (2002: 55) existen tres enfoques que priman a la hora de acercarse a los llamados estudios de la africanía en el contexto definido como “latinoamericano” desde un punto de vista regional más no cultural:

El primer enfoque: Está referido a los enfoques académicos que clasificó y sigue clasificando arbitrariamente con un bagaje instrumental “científico” el mundo de la africanía. Desde este enfoque se comenzaron los estudios afro, remontándose a la década de los veinte como lo relata García (56), los representantes fundamentales que iniciaron los estudios sobre africanía fueron: Herskovits, Ortiz, Nina Rodríguez, Bastide, posteriormente Aguirre Beltrán, Acosta Saignes, Arthur Ramos y Brito Figueroa, José Luciano Franco, Moreno Fragnals.

Los anteriores representantes fueron los pioneros de los estudios de la diáspora afrosubsahariana en la llamada América Latina y el Caribe. Algunos de ellos, como en el caso de Fernando Ortiz percibían a los afrodescendientes como:

[...] una raza que bajo muchos aspectos ha conseguido marcar característicamente la mala vida cubana comunicándole sus supersticiones, sus organizaciones, sus lenguajes, sus danzas, etc., y son hijos legítimos suyos la brujería y el ñañiguismo, que tanto significan en el hampa de Cuba (Ortiz, 1917:38 citado por García (2002: 57).

En esta visión se presenta a la cultura afro de manera sesgada, satanizada y prejuiciado, además como maleantes, malos por nacimiento, culpables por ser diferentes. Este concepto de afrodescendiente fue asumido por criminalistas de otros

lugares del mundo e incorporados como conceptos fundamentales de la etnología criminalista. Difundiéndose por muchos lugares y validándose.

Pero, es realmente Ortiz quien con sus trabajos motiva otros investigadores cubanos a iniciarse sobre esta temática creando *la Sociedad de Estudios Afrocubanos* en el año 1939, editando una revista bajo el nombre de *Estudios Afrocubanos*. Luego en 1943 se crea en México la *Fundación Instituto Internacional de Estudios Afroamericanos*, con la finalidad de realizar estudios de las poblaciones negras de América en sus aspectos biológicos y culturales y sus influencias en los pueblos Americanos (García 1989:16). En este instituto convergieron históricamente los pioneros de los estudios afroamericanos desde las perspectiva académica como Melville Herskovits, quien va a influenciar a futuros investigadores académicos sobre esta temática, también se encontraban Arthur Ramos (brasileño), Julio Le Reverand (cubano), Jaques Romain (haitiano).

Sin embargo, fue la academia norteamericana quien marcó enormemente los estudios afroamericanos de la época teniendo como centro de producción de conocimiento e interpretación de la africanía a la Universidad de Northwestern a través del Departamento de Antropología que dirigía Herskovits. Desde esta academia se presentan diversas líneas de trabajo como: áreas culturales, relativismo cultural, reafirmación folclórica, foco cultural, sincretismo religioso, entre otros. A partir de allí la academia, comienza a normar los saberes producidos por los afrodescendientes, muchas veces irrespetuoso, pocas veces en su justa dimensión como “saber real” (Herskovits, 1942 citado por García 2002: 58).

Por otro lado el surgimiento de la *ethnohistoria*, como disciplina académica, intenta reconstruir la historia de los afrodescendientes (para el caso venezolano) teniendo su cuna en México con el antropólogo y etnólogo Miguel Acosta Saignes y el historiador Brito Figueroa. Acosta Saignes intenta reconstruir procedencias de las etnias africanas así como sus descendientes en la construcción de la venezolanidad, hasta ahora empañada por una historia oficial desde los vencedores.

En este primer enfoque de aproximación académica hacia la africanía, la reivindicación del sujeto, es decir el afrodescendientes, estuvo sesgado por una estructura de análisis conceptual que no se atrevía correr riesgo en el sentido de darle la voz a quienes protagonizaban sus propias producciones culturales. La academia los interpretaba, en la mayoría de los casos despectivamente y muy pocas veces en su justa dimensión de actores sociales, culturales, religiosos y políticos. A su vez, este enfoque académico estaba cargado de etnocentrismos, prejuicios y estereotipos frente al otro, que propiciaba cada vez más la discriminación y al mismo tiempo la exclusión. Por otro lado, estos estudios no partieron de los y las afrodescendientes sino de académicos que vieron en los afros la posibilidad de reafirmar la diferencia.

Algunos de los resultados de este enfoque según García (2002:58) son:

Objetualización de los y las afrodescendientes, que aparentemente no tenían un conocimiento propio de su cultura. Convirtiéndolos en objetos de estudio.

Desconocimiento por completo del retorno de africanos y afrodescendientes a África durante y después de la esclavitud produciéndose un rico intercambio de saberes.

Ignorancia de los procesos innovadores y creativos de los afrodescendientes en las distintas dimensiones de la cultura en el mal llamado nuevo mundo o la mala definición del espacio Caribe.

El segundo enfoque: García (2002:59) lo circunscribe al *intelectual* como un enfoque cargado de mucho romanticismo, de discursos de desprecio hacia otras culturas, con exotismos, satanismos. Fundamentados en la literatura, las artes, la música para interpretar la Africanía. Una de las características de este enfoque es al abordaje de los conceptos de negritud y el binomio *mulatez-mestizaje* desde una visión cultural, política y poder. La "*negritud*" permitió una reivindicación y acercamiento a lo "*afro*" desde las perspectivas de los intelectuales africanos (Senghor) y afrodescendientes (Cesaire, Damas, Price Mars) como lo afirma García. Con respecto a las aproximaciones teóricas que en algunos casos los mismos descendientes de africanos se descontextualizaban de su propia realidad para asumir el discurso del otro, llegando hasta posesionarse de

una visión endoracista de su propia realidad. (Mijares,1996; García,2001).

En el caso de la mulatez, como lo afirma García, (60):

(...)” la mulatez constituye una vía para destacar deformadamente, en la mayoría de los poemas de la década de los años 30, 40 y 50, la presencia afrodescendiente en el plano literario. Regularmente presentando la visión sexual y sensual de la mujer afrodescendientes con las nalgas grandes, senos desproporcionados, labios gruesos. Pero la mulatez posteriormente se va prolongando diluyentemente hasta dar paso a la visión de un mestizaje preñado de ruptura con la ancestralidad africana que ha quedado como solución a una fórmula simplista para reducir la complejidad cultural de la llamada América hispana en la síntesis del mestizaje más próximo a la propuesta cultural eurocéntrica!”.

Desde este enfoque intelectual se contribuía a crear referencias endoraciales introyectadas en un amplio sector de las comunidades afrodescendientes a través de sus poemas, sus canciones, sus personajes de novelas, sus ensayos históricos y percepciones culturales eran reproducidos socialmente en las escuelas y centros culturales legitimados por los gobiernos, muchas veces en los discurso y prácticas gubernamentales (García 2002: 60).

La UNESCO en sucesivos encuentros y congresos desde 1966 hasta nuestros días. Ha mediado entre los enfoques académico e intelectual porque en muchos de estos encuentros pocas veces fueron invitados los afrodescendientes como sujetos históricos a decir “su propia historia”, sus propias reflexiones como lo afirma García (2002:64).

En 1994 la UNESCO lanza el proyecto *La Ruta del Esclavo*, aún en vigencia, para dar respuestas a las relaciones históricas entre las culturas afrosaharianas y su diáspora en las Américas, trató de crear puentes, pero los resultados de estos esfuerzos no han trascendido a las comunidades afrodescendientes, de ahí nuestras críticas abiertas a este tipo de iniciativas, que a nombre de “África y la diáspora”.

El tercer enfoque: se interesa por la construcción del “ Sujeto Histórico Afrodescendiente”. Desde la perspectiva del sujeto-objeto, es decir la construcción codificada desde “adentro”, de su propio mundo con su propia elaboración conceptual. El punto de partida de este factor está determinado por los actores o activistas que

parten del autoreconocimiento como afrodescendientes, cuando reflexionan desde sus propias prácticas y deciden sistematizar dichas prácticas con su propia subjetividad y como dice Freire citado por Garcia (2002:65):

“Porque admira el mundo y por ello lo objetiva, porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis, y porque así es no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transforman en “cosa”. Su vocación ontológica que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma el mundo [...] la situación concreta en la cual se generan los hombres objetos también generan los hombres sujetos (Freire, 1978:43).

Este enfoque se fundamenta principalmente desde una mirada propia afrodescendiente, hacia la construcción de sujeto con anclajes histórico-culturales (Reguillo 2001:3), que hable por sí sólo y que se le reivindica los aportes a la construcción de la cultura latinoamericana.

Entre los principales exponentes de este enfoque se encuentra Juan Pablo Sojo, afrodescendiente venezolano quien en su ensayo *Temas y Apuntes Afrovenezolanos* (1943) se aproxima tímidamente en torno a lo afro con interrogantes y comparaciones con el resto de América. Él ciertamente ganó espacios en periódicos de circulación nacional para difundir sus investigaciones de la cultura afrovenezolana que hizo en la región de Barlovento, Venezuela, donde nació y otras comunidades de origen africano. Su novela *Noche Buena Negra*, fue una propuesta literaria para interpretar la situación social y política de su localidad con su propio lenguaje. En distintos países de América Latina alguno o alguna que otro u otra afrodescendiente comenzaría a reflexionar su situación de exclusión, racismo y discriminación. Pero es en la década de los años setenta cuando, el proceso de autoreconocimiento comienza a ganar terreno para reivindicar el rol de actor. En Colombia, en la ciudad de Cali, bajo la coordinación de Manuel Zapata Olivella y la organización de la Fundación Colombiana de Investigaciones Folklóricas, la Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana y el Centro de Estudios Afrocolombianos, se organiza *El Primer Congreso de la Cultura*

Negra de las Américas, donde asistieron representantes afrodescendientes de Honduras, Ecuador, Perú, Panamá, Venezuela, y Estados Unidos (García 2002:65).

En este Congreso se hizo la siguiente declaración:

- Que el negro africano fue sometido por más de cuatro siglos a la infamante esclavitud bajo el régimen colonialista de las distintas potencias europeas.
- Que para justificar la explotación se le concibió como una simple fuerza de trabajo privada de facultades creadoras.
- Que los regímenes republicanos se abstuvieron de abolir la esclavitud al proclamar su independencia de las monarquías colonizadoras perpetuando por más de un cuarto de siglo la explotación del negro en abierta contradicción con los ideales de libertad, igualdad y fraternidad que proclamaban.
- Que bajo tales gobiernos republicanos y democráticos se han mantenido contra el negro y sus descendientes mulatos y zambos, formas discriminatorias raciales, económicas, políticas, sociales y culturales, abiertas o enmascaradas.
- Que la mayor parte de los misioneros, historiadores, ideólogos y antropólogos han interpretado el aporte cultural del negro en las Américas acomodando sus interpretaciones a las conveniencias de los expoliadores colonialistas.
- Que los estudios antropológicos contemporáneos conciben al hombre como una célula multicultural en permanente creación de valores espirituales y materiales cualesquiera que sean su raza o el sistema socioeconómicos que lo explote.

De la manera más enérgica todas las prácticas, tesis e interpretaciones históricas del neocolonialismo que pretenden minimizar la rica participación creadora del negro en nuestras nacionalidades, proscribiendo su historia de los pensum de enseñanza, manteniendo barreras socio-económicas que los marginan geográfica y culturalmente

de los centros de estudios, imponiéndole salarios ínfimos y de mas formas discriminatorias.

En consecuencia invita a todas las comunidades negras del continente, a sus escritores, artistas, antropólogos y educadores, así como a los intelectuales y gobiernos demócratas que organicen la lucha contra los rezagos de la esclavitud en América para asegurar a los negros y sus descendientes en pleno goce de sus derechos ciudadanos (Primer Congreso de la Cultura Negra en las Américas, 1988:165-166 citado por García (2002:66).

Este primer Congreso reivindicó el diálogo entre los actores afrodescendientes que se autoreconocían en su dimensión académica y más allá de ésta. Allí comenzaría todo un movimiento bajo un enfoque de nuevas tendencias interpretativas “desde adentro” que luego intervendría en la esfera de la academia, lo público y lo político.

En relación a los tres enfoques se hace necesario pensar a que proyecto de modernidad estaban o están apostando y por lo tanto a cual construcción de sujeto.

Para los dos primeros enfoques de acuerdo a la época y contextualización todavía se estaba favoreciendo a un proyecto de modernidad. La construcción del discurso teórico de la modernidad y la ciudadanía de la década de los años ‘30, en la mayoría de los países del continente americano, estaba sustentada sobre la base de la exclusión de los sectores sociales menos favorecidos, y discriminados desde el punto de vista étnico, es decir, sobre los afrodescendientes e indígenas.

Estos planteamientos se proyectarían hasta nuestros días. Como dice Martín Hopenhayn citado por García (2002:68)

“... dos tareas fundamentales saltan a la vista para un proyecto integrador. Primero superar la larga tradición de lo que aquí llamamos la dialéctica de la negación del otro, donde una cultura (de la mujer, del indio, del negro, el pagano, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, etc.) constituye el cimiento en que a su vez se monta una larga tradición de exclusión socioeconómica, cultural y sociopolítica”.

Los procesos de autorreconocimiento y reconocimiento, que comenzó a impulsar el movimiento afroamericano a finales de la década de los '80 y a lo largo de los '90 sobre todo en América del Sur, se enmarcan en una prolongada lucha por la inserción en los espacios públicos y reconocimiento jurídico, que al mismo tiempo ha sido una lucha por el reconocimiento de una ciudadanía de la afroamericanidad contra la exclusión de los sectores históricamente menos favorecidos.

No ha sido fácil colocar el tema afro en la esfera de las políticas públicas y jurídicas. Se han tenido que abrir espacios de discusión contra imperios conceptuales que desdibujan nuestras realidades como las concepciones de que “todos somos mestizos” y por lo tanto “somos iguales” y, que por lo tanto, concluyen que vivimos en una democracia racial” afirma García (2002:70).

Desde el proyecto de modernidad se plantean los ideales de igualdad, de ciudadanía, de civilización. Pero una ciudadanía y civilización excluyente que busca más el universalismo y arraigar la diferencia a partir de la exclusión.

Para concluir, más que establecer las diferencias entre los enfoques es necesario generar puntos de encuentro que permitan dilucidar a la cultura afro sin la exclusión tanto de quien se investiga como del que investiga. Es importante propender a la construcción de sujeto desde una postura crítica identificando las relaciones de poder que se establecen en los diferentes grupos que integran la sociedad que habitamos y al mismo, descentrándonos de las relaciones de poder que nos afectan, para poder decir por quien, con quien y sobre quien hablamos.

2.6. A propósito del concepto territorio

Pensar en una educación multicultural e intercultural es compromiso del currículo escolar, en particular de los planes de estudio en las instituciones educativas y si bien

es tarea de todas las áreas de formación, el área de ciencias sociales es la de mayor pertinencia por su objeto de conocimiento.

Las ciencias sociales, área en la que se ubican disciplinas como la Geografía, la Historia, la Economía, la Política, la Antropología, la Sociología, entre otras, se asumen en el proceso de enseñanza, de manera inconexa y descontextualizada a pesar de ser consideradas, en conjunto, como las ciencias de la cultura, del hombre o de la discusión. Cada una de ellas tiene un objeto de estudio, la geografía por ejemplo, estudia el espacio geográfico. Concepto que a través de la configuración como disciplina científica, ha logrado construir diferentes tendencias y corrientes de pensamiento geográfico.

El espacio geográfico, es asumido como región, lugar, paisaje y territorio. La idea de territorio, en la mayoría de los casos se ha sustentado bajo un enfoque materialista, reduccionista frente al espacio y al poder de manera objetiva, pensado desde los fundamentos de estado-nación elaborados a lo largo de la historia europea pero más específicamente después de las conformaciones de los estados nacionales, como lo apoya Fals Borda sobre territorio como construcción social (Fals 1999:45), esta visión reduccionista ha enmarcado al territorio en el simple contexto geopolítico de espacios de soberanía, de fronteras nacionales y límites jurisdiccionales locales o nacionales en los que los contenedores de significados que son los sujetos en interacción, son dejados de lado, y es entonces cuando este territorio asume la categoría de objeto con dimensiones físicas tangibles. Esta idea de territorio permea la mayoría de los discursos académicos que argumenta la visión de la enmarcación territorial entre fronteras nacionales y soberanía a partir de las políticas nacionales que se establecen para definir lo que es mío o de otro.

En este sentido, los discursos sobre territorio se han asumido desde dos perspectivas como lo expresa Odile Hoffmann (2002:286):

Una, de Reivindicación territorial: Desde esta visión el territorio se ha presentado como un asunto de justicia social, económica y política. Desde la configuración de los estados

nacionales, como receptáculo contenedor de población en el cuál hay un ejercicio de soberanía.

Y dos, de Reivindicaciones étnicas: Desde esta perspectiva se pretende reivindicar a las comunidades que han sido dominadas desde la colonia y que en la actualidad pertenecen a un contexto global donde son otros los tipos de dominación y discriminación. Desde este enfoque se busca el reconocimiento de los derechos de minorías partiendo de las reivindicaciones territoriales.

Sin embargo, los dos convergen en la construcción de territoriales partiendo de los contextos culturales, que permiten configurar las identidades territoriales.

Para entrar en las discusiones sobre territorio como construcción social y cultural, me fundamentaré en tres autores: Milton Santos, Vladimir Zambrano y Odile Hoffmann, para entrar a presentar mi posición y argumentarla a partir de una experiencia de investigación en una comunidad educativa afrocolombiana del Caribe.

2.6.1 Del espacio al territorio total

El espacio geográfico es entendido como el espacio construido en el doble sentido, de espacio producto de la actividad material transformadora de cada sociedad humana, y de una representación cultural del entorno y de los procesos naturales, en que se mezclan ideología y conciencia social.

Milton Santos¹⁰ (2000:34) considera que el espacio adquiere contenido a partir del reconocimiento de los vínculos entre el individuo y la sociedad; partiendo de la idea de que es en el espacio donde confluyen relaciones de carácter funcional, de interdependencia, de selección, de reproducción, de sustitución o de cambio, cuya actuación se refleja en diferentes escalas, niveles y tiempos. En este sentido, la

¹⁰ Doctor en Geografía. Ha estudiado acerca de la configuración del espacio. Gran conocedor de las transformaciones de las metrópolis americanas.

dinámica socio-territorial está funcionalmente ligada a los cambios propios del espacio, es decir, a las manifestaciones, procesos y articulaciones de los sistemas sociales. El espacio se recrea dinámica y permanentemente en convivencias trascendentes y efímeras, cuyas formas, contenidos, reglas, funcionamientos, dirección y capacidad se sostienen bajo procesos socio-espaciales en movimiento donde las posibilidades de permanencia dependen de las potencialidades y capacidad para sostener procesos locales y globales, según su propia funcionalidad y dialéctica.

No se puede concebir al espacio sin los procesos que el ser humano realiza dentro de éste, para establecerse, configurarse y darle orden a sus aspectos identitarios, desde el ejercicio de la pertenencia, jurisdicción o soberanía. Cada uno de los componentes del espacio proporciona sentido y significado a los hechos sociales.

Santos parte de la noción de espacio como aquel conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones, en el que confluyen categorías analíticas como: el paisaje, la configuración territorial, la división territorial del trabajo, el espacio producido o productivo, las rugosidades y las formas contenidas. De esta manera, el autor nos incita a reconsiderar el debate sobre problemas como la región, el lugar, las redes, las escalas, el orden local y global. Al mismo tiempo considera que el territorio es un sinónimo de espacio humano, de espacio habitado por tal motivo no esta por fuera de los sujetos, de sus acciones, de los simbolismos y las técnicas que en él desarrolla y configura.

2.6.2 Territorios plurales y cambios sociopolíticos

Vladimir Zambrano¹¹, colombiano, pretende, a partir de observar la lógica cultural y social del espacio, conceptualizar territorio y territorialidades, en tanto identidades colectivas que son movilizadas y en los que se adquiere sentido de pertenencia, que emergen de las relaciones de poder y cuando se intenta definir estos dos conceptos se presentan batallas políticas con efectos en la sociedad civil.

Para argumentar su tesis plantea: los territorios son una construcción social, afectada por dinámicas identitarias, pero no son los territorios los que determinan las identidades sino éstas son las que coadyuvan a configurarlos históricamente (Zambrano 2001:20). Por lo tanto, las identidades están en función de la construcción territorial a partir del tejido social y cultural que en él predomina. Por esto, en los territorios se acoplan nociones de orden interno, local, nacional y global, en las que subyacen dinámicas sociales y de estado, en las que se establecen ejercicios de poder, dominio, reproducción económica y cultural e identidades colectivas. Entre todas las anteriores se presenta una relación entre territorios plurales que son la realidad, los cambios sociopolíticos son las dinámicas (identitarias, culturales, sociales, económicas) y la gobernabilidad cultural referente a la conducción política.

Con respecto al ámbito político, la pertenencia genera el sentido de dominio en un lugar, sentido que estimula la aparición de formas de autoridad y tributación sobre el espacio, configurando la real perspectiva territorial: percepciones de actores diversos. Generalmente cuando llegan actores diversos ajenos a los contornos territoriales locales, insertan sus visiones, confrontando a los lugareños. Estos últimos deben luchar por la hegemonía a modo de ejercer legítimamente el dominio o concertar lo propio con las prácticas ajenas. Así, la propiedad de la tierra como fundamento del territorio es

¹¹ El aporte que hace al concepto de territorio es como producto de una investigación realizada bajo el auspicio de la unión de Universidades América Latinas, Colciencias y la Universidad Nacional de Colombia.

desplazada por la noción de soberanía que es la acción de dominio sobre el espacio de pertenencia, real o imaginado.

Zambrano hace referencia a las trampas territoriales, en las que han caído muchos expertos cuando se refieren a territorios. A continuación enunciaré algunas de ellas:

- Regularmente se ha asumido al territorio como unidades fijas no dinámicas y absolutas de soberanía. Él nombra esta situación como cosificación del territorio, porque esta visión es reduccionista y excluyente de los procesos sociales, culturales, étnicos, económicos y políticos presentes en el territorio.
- La otra tendencia frente al territorio es la de disimular las relaciones sociales existentes entre la vida doméstica y el mundo externo al no concebir las interacciones ellas como determinantes en la construcción territorial, creyéndolas separadas y autárquicas.
- Otra situación que se presenta frente a la concepción de territorio es: ocultar la dimensión política del territorio al considerarlo como preexistente a la sociedad en tanto espacio ocupado sin ninguna lucha de poder.^o

Por lo tanto, el territorio como lo define en su aproximación teórica (Zambrano 2001:45) es:

“El espacio terrestre, real o imaginado que un pueblo, etnia o nación ocupa o utiliza de alguna manera, sobre el cual se genera sentido de pertenencia, se confronta con el otro, lo organiza de acuerdo a los patrones de diferencia productiva (riqueza económica), social (origen de parentesco), de sexo/género (división sexual del espacio) y de ejercer jurisdicción. El territorio es humanizado, cultivado, representado y genera comportamientos culturales en torno a él, leyendas, mitos y topónimos”.

Porque al interior de dicho territorio existen territorios plurales que los denomina Zambrano (2001:45) como una multiplicidad de espacios diversos cultural, social y políticamente, con contenidos jurisdiccionales en tensión, que producen unas particulares formas de identidad territorial. Afectados por las constancias e intensidad de las interacciones, por los cambios sociopolíticos que le impactan históricamente y que fortalecen los niveles de conflictos, redefiniendo las identidades colectivas y

territoriales que en él se presentan. Al mismo tiempo, en el devenir de las configuraciones identitarias de los diferentes grupos que conviven en el mismo espacio, se presentan pugnas por establecer las diferentes identidades territoriales, a esta situación Zambrano la llama gobernabilidad cultural.

Por último el autor plantea que las dinámicas sociopolíticas, los escenarios de conflicto no forman los territorios, culturalmente hablando, no excluye la diversidad cultural. Por el contrario existen múltiples expresiones territoriales en los que se desarrolla de manera cotidiana las luchas territoriales de los habitantes del país. En cada unidad territorial como resguardos, territorios ancestrales de las comunidades afrocolombianas y municipios, existen luchas de soberanía, que hacen de los territorios partes singulares de una totalidad heterogénea, abierta y conflictiva en los que se imponen formas de autoridad (Zambrano 2002:48).

2.6.3. Identidad y territorio

Odile Hoffmann (2002), establece la discusión sobre la relación entre identidad étnica y territorio, al mismo tiempo desde la identidad y el espacio a nivel teórico. En este sentido comienza a plantear la visión de territorio desde la práctica afirmando que los individuos, grupos y sociedades se inscriben en el espacio, para su vida cotidiana, sus actividades económicas y su relación simbólica al mundo de los demás. La valoración del espacio trasciende esferas políticas y concretas, fundándose en elementos inmateriales, a veces rituales o religiosos que dan sentido al espacio de la vida y a la sociedad que ahí vive. Por esto la relación al espacio es una garante de las particularidades de las identidades como lo afirma Paul-Levy et Ségaud citado por Hoffmann (2002).

La autora expresa que modificar el espacio es modificar las sociedades, aunque sea directamente mecánica. Porque los territorios y lugares están cargados de múltiples significados que van desde lo cosmogónico hasta los elementos de apropiación económica y política que los configuran. Por esto, para los conquistadores fue necesario

destruir lugares, despojar territorios para desarraigar, porque mutilando los espacios, se mutilaba a las sociedades que les habían dado vida y sentido.

A pesar de la existencia de esos espacios dotados de significados, existen diferentes pueblos (gitanos, judíos, nómadas) que no tienen territorios delimitados, pero si tienen conciente el ejercicio de territorialidad y de su identidad. En este sentido, vale la pena explicar que la autora concibe la territorialidad como las diversas prácticas culturales específicas que alimentan y se alimentan de las diferencias étnicas, es decir, las identidades. Y ésta se sitúa en dos polos: uno asociado al ejercicio del poder, formas de control y el otro a las prácticas del individuo y a las formas de vivir el espacio geográfico. Simultáneamente, concibe la espacialidad como la combinación de subsistemas espaciales contradictorios que no necesariamente admiten como escala pertinente a la sociedad en su conjunto, y no necesariamente se reconocen como un lugar. Más bien, la espacialidad se concibe desde las prácticas del espacio, como componente de las identidades sociales, pero que no implica la existencia de un territorio definido como propio, estable y fijo (2002:283).

Al mismo tiempo que existe diversidad cultural, existe diversidad de prácticas espaciales, que se deben de analizar a partir de los sujetos que ejercen dichas prácticas, teniendo en cuenta jerarquías de poder, género, clase, etnia, afinidades sociales y culturales. Un mismo actor se asocia a múltiples espacios y tipos de espacios (territorios, lugares, redes) en función de diversas pertenencias, afirma Odile Hoffmann apoyada en Lereshe y Joye (2002:282).

Sin embargo, la autora plantea que aunque existe esa diversidad de prácticas espaciales, aún sigue existiendo una visión reductora entre territorio e identidad que obedece a un proyecto de modernidad occidental, a la vez que es una herramienta de dominación política. Esta concepción clásica que considera al territorio en función de la conformación histórica de los estados nacionales, elimina las condiciones de identidades para centrarse en la idea de la configuración de una identidad nacional impuesta, que elimina las otras prácticas espaciales y las múltiples identidades que constituyen al sujeto. La construcción de naciones desde esta visión estuvo

acompañada por la reescritura de la historia y de las culturas asentadas en dichos territorios, con el fin de forjar un patrimonio simbólico común susceptible de sostener la idea misma de la identidad nacional como lo afirma Anderson 1996 y Smith 1991, citados por Hoffmann (2002:283).

En este sentido, el territorio juega un papel importante desde esa visión clásica, porque se constituye en una herramienta privilegiada de las clases dominantes y de los gobiernos, para controlar los hombres y mujeres así como los recursos allí ubicados. Por esto, el territorio debe estar delimitado con fronteras que se deben defender. Afirma Hoffmann (2002:285) que: Las competiciones entre estados-naciones son competiciones territoriales que explican las guerras, las lealtades y las alianzas entre los gobernantes, más allá de las diferencias de identidad que se manejan con otros criterios.

Sobre esta visión reductora, clásica entre identidad y territorio, los estados-naciones elaboraron políticas públicas que les permitieron conocer sus territorios, demarcarlos para poder ejercer jurisdicción. Con respecto a esta situación, las comunidades étnicas en el caso colombiano tuvieron que ponerse en la tarea de caracterizar sus territorios desde esta visión dejando de lado las prácticas espaciales, para poder tener reconocimiento político.

2.7. El juego y arte como representaciones simbólicas

La relación cultura y expresiones lúdico-artísticas se vislumbra porque, la primera posibilita el contexto de significado estructurado a través de lo simbólico y la segunda brinda los recursos para extraer, comprender e interpretar ese mundo simbólico a través de las diferentes formas de representación del lenguaje, para la construcción de significados como lo plantea Eisner (2002:22): Este proceso de construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y han presentado del significado, a través de las diferentes formas de representación que pueden ser visual, auditiva, kinestésica, lingüística, matemática,

espacial entre otras. Estas formas de representación son definidas por Eisner como: “Los modos como los miembros de una cultura codifican y decodifican singularmente el significado”. Asimismo, los individuos establecen estas diferentes formas de representación a partir del desarrollo de la capacidad creadora, que el entorno escolar, cultural le posibiliten. A partir de las diferentes manifestaciones artísticas y lúdicas, se le propicia a los individuos ambientes adecuados para que la autoexpresión, la autoadaptación y la autoidentificación se estimule, como lo afirma Lowenfeld (1962:26), con el propósito de que los individuos estén capacitados para saber lo que dicen, saber lo piensan, los que hacen y para construir el mundo que los rodea. A través del juego y el arte, se fortalecen a los sujetos en su construcción de identidad étnica, identidad territorial, cultural y principalmente les ayuda a reconocer ¿quiénes son? Y ¿qué representamos en el entorno cultural, espacial en el que nos desenvolvemos?.

Según Lowenfeld (1962:15), el arte constituye un proceso complejo en el que el niño o la niña reúne diversos elementos de las experiencias cotidianas para darle forma y representar el mundo que lo rodea o imagina. Es así como a través del dibujo el niño(a) proporciona una parte de sí mismo, cómo se siente, cómo piensa y cómo ve el mundo. Esto constituye punto de partida para establecer e identificar el mundo en el que vive el individuo tanto socio-cultural como el mundo familiar e imaginario.

Desde la perspectiva psicoanalítica el juego es importante para establecer o conocer como los sujetos hacen la entrada al mundo de los símbolos, para comprender la relación del hombre con el medio real y subreal. Como lo plantea Freud citado por Martha Inés Tirado (1995:21) “El juego permite vislumbrar la manera como se produce el paso de lo biológico a lo psíquico, es decir, el paso de lo meramente imaginario a lo que el psicoanálisis llama el entrecruzamiento entre lo imaginario, lo simbólico y lo real”. Pero, el juego posibilita este entrecruzamiento en relación de este con el lenguaje, porque es la posibilidad de ingresar al mundo simbólico. Porque como lo afirma Lacan también citado por Martha Inés Tirado (Tirado 1995:28) es a través del lenguaje que el hombre toma conciencia de sí, reconoce lo útil o lo perjudicial. Fuera del mundo

simbólico es imposible que el sujeto pueda pensarse y pensar el mundo, dado que es justamente el símbolo el que le permite establecer y regular las relaciones con el mundo. El niño y la niña cuando nacen, nacen en un mundo lleno de símbolos nombrados y reconocidos por otro. Esto significa que el lenguaje es pre-existente al sujeto y es el mismo lenguaje, quien le posibilita involucrarse en ese mundo simbólico a través de muchos esquemas, especialmente a partir del juego y el arte como mecanismos de representación de esos símbolos.

2.7.1 Significado del juego y el arte en la escuela.

El juego y el arte nos proporcionan otras formas de ver el mundo, de interactuar con el otro, de representar al otro, de expresar sentimientos, pensamientos y especialmente problemáticas que están inmersas en el ser y que diversos motivos no se muestran, pero con el juego y el arte, se puede encontrar en los más profundo cada una de esas situaciones que nos hacen humanos. En la escuela el juego y el arte han dejado de ser la razón y la forma para aprender y se han convertido en algo para aprenderse (Lowenfeld 1962: 45). El arte es la construcción de un proceso complejo que reúne diversos elementos de la experiencia del ser en este caso de niños y niñas, para darle nuevos significados y sentidos.

El juego y el arte es otra forma de alfabetismo es aprender a leer nuestro cuerpo, nuestra realidad a través del desarrollo de los sentidos por el alfabetismo no es sólo, codificar y decodificar textos como lo afirma Eisner (2002:15) a forma de aprender a darle sentido a la vida, encontrar significado a partir de la interacción con lo que nos ofrece el medio geográfico, cultural y social. El juego y el arte posibilitan la capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporcionan la manera de agudizar los sentidos. Cuanto mayores sean los medios para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar los sentido, también será la oportunidad de aprender (Lowenfeld 1962:28). Por tanto, la educación debe proporcionar los medios, los mecanismos para darle significado a la realidad a través del juego y el arte. La escuela ha pensado más en el contenido que en el sentido que tiene estudiar, aprender para los individuos.

Para profundizar Eisner plantea que la educación es un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida. Este proceso de construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y han presentado del significado, a través de las diferentes formas de representación que pueden ser visual, auditiva, kinestésica, lingüística, matemática, espacial entre otras. Estas formas de representación son definidas por Eisner como: “Los modos como los miembros de una cultura codifican y decodifican singularmente el significado” (2002:22). De igual manera, el autor concibe el currículo como la capacidad de extraer significado de esas formas de representación que no son innatas, sino que se desarrollan afectadas por los contenidos de la escuela. Por lo tanto, el alfabetismo es la capacidad de expresar un significado a través de cualquier medio, es un tipo de construcción de significado, es la capacidad de codificar y decodificar el significado. En este sentido, las funciones de la escuela son la generación de experiencias a través del currículo, dichas experiencias deben afectar el aprendizaje y contribuir a la configuración de las formas de inteligencia que los estudiantes tienen oportunidad de adquirir.

Entre las funciones más importantes de la escuela según el autor es la capacidad de dar sentido a partir de las formas de representación, las cuales no son sólo el modo de extraer significados sino que es un medio para desarrollar destrezas cognitivas. Por tanto, el desarrollo cognitivo es afectado por las formas de representación de que se dispone. Además, el desarrollo cognitivo esta mediado por la emotividad, porque todas las formas de pensamiento en especial las productivas están imbuidas por los sentimientos, debido a que la mente no se separa del afecto. El sentimiento penetra en las formas de pensar que empleamos y nos proporciona la información que necesitamos para hacer juicios sobre la calidad de nuestros trabajos. Por esto, la mente no se separa del afecto (2002:25). Como lo plantea Eisner, debemos pensar es en el

desarrollo de los sentidos, de la emotividad porque a través de estos, se nos posibilita encontrarnos con nuestra mismidad y con el otro.

Por tanto, aunque en algunas instituciones escolares, no se redimensione el juego y el arte como eje básico en los procesos pedagógicos, no se puede dejar de estimar las ventajas incalculables que aportan éstas expresiones para el desarrollo del niño y la niña. Desde esta intención, Eisner, proporciona algunas herramientas que pueden contribuir a que el o la docente, desde sus necesidades y realidades concretas, construyan instrumentos para estructurar procesos metodológicos mas significativos, particulares y singulares. Ellas son las ocho competencias que preparan al estudiante para la vida (1998: 3):

“Percepción de relaciones”: “El arte enseña al estudiante que nada se obtiene solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción entre elementos y formas”. A partir de esta óptica, se puede comprender que los acontecimientos de la vida no se presentan en forma lineal, tampoco las verdades son absolutas, hay una relatividad en la existencia. Desde las interacciones sociales, se gesta la posibilidad aquel estudiantado se muestre como ser que siente y se diferencia del otro(a) y es desde el sentir que se construyen los pensamientos y lo afectivo.

“Atención al detalle”: “Diferencias pequeñas pueden tener grandes efectos sobre el sentido de algo que se quiere expresar.” desde este ángulo es romper con la postura mecánica de mirar el mundo y salir del estereotipo y poder apreciar múltiples formas para interpretarlo.

“Las artes propician la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas”:

Romper en la existencia de la persona el concepto de problema como algo que solo tiene dos alternativas; se puede o no se puede resolver Esta postura imposibilita la visión de comprender lo que se necesita aprender en determinadas circunstancias, desde el crecimiento personal y a partir de una mirada multi asociativa del mundo.

“Direccionalidad”: El trabajo en las artes desarrolla la habilidad de cambiar el rumbo: cuando se está en proceso de aprendizaje, las artes enseñan que una meta o fin puede cambiar en el proceso y este a veces se deriva del fin. Esto se observa mucho en los procesos creativos, sobre todo cuando se está en la búsqueda de un determinado tema, personaje, espacio, situación o propuesta..

“El arte ayuda en el desarrollo de la habilidad de tomar decisiones”: Dicho de otro modo, es lograr que se asuma una postura autónoma frente a la existencia.

“Las artes promueven la imaginación como fuente de contenido”: La habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas son las que niños o niñas desarrollan cuando tienen la posibilidad de crear un ensamble creativo, porque pueden aparear elementos inasociados y encontrar la pauta que los conecta. Encontrar las fuentes de la imaginación, le posibilitan a la persona, encontrar su memoria individual y colectiva, asociar elementos inasociados y resolver de otras maneras los problemas.

“Las artes desarrollan la habilidad del niño y la niña para desenvolverse dentro de las limitaciones de un medio”: Las herramientas que se imparten desde esta postura son asumir una actitud crítica y convicción ante los deseos para que los obstáculos no permitan perder el sendero. De igual manera, ayudarle a los y las estudiantes a ver los límites que tienen en su entorno, en su familia, en su escuela, para resolver un problema, también le permite desarrollar habilidades para inventar nuevas formas de explotar esas limitaciones..

“Las artes desarrollan la habilidad de percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista estético”: Entendemos el concepto de la estética como esa capacidad de valoración que permita usar criterios de producción y de lectura interpretativa de algo que puede ser artístico o no; es decir interpretar cualquier evento o acción cotidiana de una persona, o hecho social.

En síntesis, a través del juego y el arte son múltiples las opciones de leer los significados, percepciones y sentidos que niños y niñas tiene del territorio en el cual viven.

3. CONCEPCIÓN METODOLÓGICA

Para comenzar a explicar cómo se realizó este trabajo, considero pertinente establecer como el tipo de investigación en la que éste se enmarcó, incluye por excelencia métodos cualitativos, sin embargo, algunas técnicas como la observación no participante es regularmente asumido en la metodología cuantitativa. Lo cual va acorde con lo planteado por Guba y Lincon (1994:1 al afirmar como los diversos métodos pueden usarse apropiadamente dentro de cualquier paradigma de investigación siempre y cuando se tenga claro la realidad epistémica y ontológica a estudiar. Y en particular claridad en las preguntas a resolver. En este caso la elección del tipo de investigación dependió de mis preguntas problematizadoras y del objetivo general que orientó el proyecto así como de los espacios de conceptualización metodológica ofrecidos en la maestría.

En este sentido, la propuesta de Sandoval (2002:28): sobre la elección de los paradigmas en los que se apoya la investigación, asumí como estrategia rectora el desarrollo de las siguientes preguntas: ¿cómo concebí la naturaleza del conocimiento y la realidad?, ¿cómo concebí mi relación con el conocimiento a generarse? y por último ¿cuál fue el modo en que construí o desarrollé el conocimiento?. Preguntas que corresponden a la propuesta de Guba y Lincon (1994:1), quienes consideran tres niveles en el desarrollo de la investigación: un primer nivel el orden ontológico, dos el epistemológico y tres el metodológico.

Con respecto a la segunda pregunta ¿cómo concebí mis relaciones con el conocimiento generado?; me ubico en el paradigma crítico social, al considerar que el conocimiento es una creación compartida a partir de las interacciones entre el investigador y el

investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento, lo que hace necesario acceder a la realidad, para poder comprenderla y por qué no transformarla, tanto en su lógica interna como en su especificidad. Como lo afirman: Guba y Lincon (1994). Stenhouse L (1996). Fourez G. (2002). Giroux (2000). Sandoval (2002), entre otros. En este sentido, poder comprender la realidad del contexto, Escuela José María Córdoba del Municipio de San Onofre, lugar de desarrollo del proyecto, se hizo necesario establecer continuos diálogos y reflexiones; estar períodos de tiempo con los participantes del proyecto, con miras a entender procesos, vivencias, percepciones, representaciones y experiencias.

Con relación a la última pregunta: ¿cuál es la ruta seguida en la construcción y resignificación del conocimiento? considero que ésta se fue dando a través del proceso de indagación, el cual puede resumirse en Exploración. Conceptualización y Significación, momentos que no se dieron en forma lineal sino de manera holística y desde una constante retroalimentación. Los resultados y conclusiones se obtuvieron a través del diálogo, la interacción con niños, niñas y maestras a partir del juego y arte, además de la vivencia y las representaciones del espacio y la cultura.

Para Sandoval (2002:35) la construcción del conocimiento desde una perspectiva cualitativa consta de tres condiciones: La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural, y la intersubjetividad y el consenso como medios para acceder al conocimiento de la realidad.

3.1. Enfoques epistemológicos

3.1.1. Teoría crítica.

Desde este paradigma la realidad se concibe mediada por un realismo histórico y moldeada por un conjunto de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, como lo explican Guba y Lincon (1994:12). Son supuestos básicos

de esta teoría, según Kinchloey McLaren, citado por (Carspecken 1996): todo pensamiento está mediado por las relaciones de poder que están constituidas dentro de un contexto socio-histórico. Los hechos no pueden ser apartados de los sistemas de valores o alguna perspectiva ideológica. La relación entre un objeto y un concepto, un signo y un significado, nunca están fijos y estables, así como la existencia de un lenguaje básico y central es una condición para la formación de la subjetividad.

Un aspecto muy relevante de este enfoque para mi tesis, fue la relación dialógica y dialéctica que sostuve como investigadora con el grupo participante, porque mi posición fue transaccional, mutuos aportes para transformar elementos que pueden ser observados y trabajados de diferente manera en lo pedagógico y lo curricular. Algunos elementos que identificaron esta relación, fueron el desarrollo en conjunto de una propuesta de educación intercultural por parte de las maestras participantes, los niños y niñas que permitió la toma de conciencia frente a la relación del espacio con el sujeto y la cultura, que permitió configurar las identidades territoriales.

3.1.2. El interaccionismo simbólico (IS):

El *Interaccionismo simbólico (IS)*, trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares (Schwandt, 1994), retomado desde Blumer y citado por Woods (1998:52): los significados son productos sociales formados por medio de las actividades de la gente al interactuar. Estos, son construcciones colectivas representadas a través de los símbolos. La interacción simbólica, por su parte, como lo denomina Mead citado por Woods, (1998:49-50) es una experiencia interna del individuo que se manifiesta en el proceso social a través de actividades que son simbólicas, que implican construcciones e interpretaciones dentro de la misma persona y de los demás. Se entiende el significado dentro de la interacción cuando se asume el rol del otro. El juego y el arte en este caso fueron parte de un sistema simbólico de

interacción social que se manifiesta a través del lenguaje oral, corporal, musical y gráfico que cobra significado a partir de las prácticas culturales.

Blumer (1969:12) puntualiza además, que el IS se apoya en tres premisas básicas que constituyen este enfoque metodológico:

- Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.
- Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.
- Estos significados se establecen y modifican por medio de un *proceso interpretativo*: “el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción, los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción”.

Al mismo tiempo, Denzin (1971:168) considera que el IS comienza con una “*imagen sensibilizadora del proceso de interacción*” construida alrededor de conceptos sociales generales, tales como el yo, el lenguaje, la situación social, el objeto social y los actos asociados a ellos. Después, el investigador “se mueve de los conceptos sensibilizadores al mundo inmediato de la experiencia social real y permite que ese mundo module y modifique su marco conceptual y, de ese modo, el investigador se mueve continuamente entre el dominio de la teoría social más general y los mundos

de las personas naturales y reales” (168).

En el IS, la observación participante se constituye en un método de creación de nuevos significados, mediada por el diálogo puesto que el observador externo no tiene lugar en este enfoque.

3.1.3 La etnometodología

Es otro enfoque privilegiado en mi investigación, entendida como una forma de describir y comprender los conceptos a través de un análisis construido desde la perspectiva de los participantes. Dado que los sistemas culturales se determinan a través de categorías, por parte del investigador, de una serie de distinciones fenomenológicas que son significativas para los propios participantes (Sandoval 1996:64).

Entre los elementos característicos de la etnometodología está la *interpretación* de las múltiples explicaciones que puede tener una realidad humana, ya sea individual, familiar, social o, en general, de cualquier grupo humano. En este trabajo fue relevante conocer la visión de territorio de las maestras, los niños y las niñas; para contrastar las diferentes percepciones de ellos y ellas con respecto a los significados de territorio y por ende de esas realidades.

Para Garfinkel, (1996), las realidades humanas, las de la vida cotidiana –que son las más ricas de contenido–, se manifiestan de muchas maneras: a través del comportamiento e *interacción* con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, con el tono y timbre de voz, con el estilo lingüístico (simple y llano, irónico, agresivo, etc.) y de muchas otras formas. Lo cual demanda una esmerada atención a los finos detalles del *lenguaje y la interacción* para llegar a una adecuada interpretación. Para ello, hay que colocarlo y verlo todo

en sus *contextos específicos*, de acuerdo al lugar, a intereses, creencias, valores, actitudes y de la cultura de la persona-actor, que son los que le dan un significado. No basta aplicar sistemas de normas o reglas preestablecidas (como lo son muchas tomadas de marcos teóricos): lo que es válido para un grupo puede, quizá, no serlo para otro. De acuerdo con la mayor o menor influencia de estos factores, una determinada conducta puede revelar vivencias, sentimientos o actitudes muy diferentes: puede revelar fraternidad, amor, resentimiento, recelo, asertividad, venganza, agresividad, franco odio, etc.

En mi trabajo de campo, fue importante la observación y la interacción de los participantes en los diferentes encuentros y desde los talleres gráfico – plásticos; porque mediante ellos se posibilitó identificar expresiones, gestos, consensos que me permitieron reconocer percepciones que se tenían en torno a algunas problemáticas específicas que bajo otras metodologías de investigación eran más difíciles de identificar. Por todo ello, la etnometodología no considera el lenguaje como algo *neutro* o como un instrumento sin más que describe la vida humana real, sino como un *constitutivo* de ese mundo humano o social, que revela, a su vez, la forma o modalidad en que la *interacción* produce ese orden o estilo social en que se da. No hay, en consecuencia, un lenguaje y una interacción, sino un *lenguaje-en-interacción* que posee una secuencia estructurante del contexto y su significado, lo cual diferencia la etnometodología del *análisis del discurso* (Heritage, 1984).

3.2. Contexto de desarrollo de la investigación

3.2.1. Contexto socio- geográfico.

El municipio de San Onofre está ubicado en la costa Caribe, pertenece a la región del Golfo de Morrosquillo y administrativamente es dirigido por el departamento de Sucre.

Región del Caribe



Ubicación del municipio de Sucre y de la Región del Caribe.

La región Caribe, ubicada al norte de Colombia y frente a la costa del mar que tiene el mismo nombre, por su posición geoastronómica, le correspondería un clima semiárido, sin embargo, el relieve juega un papel importante en la diversidad de paisajes que ofrece esta región. Algunos de estos son: La Sierra Nevada de Santa Marta y las tres cadenas montañosas en que se bifurcan los Andes, más su condición de planicie la hace receptora de mayores sistemas hídricos andinos y al mismo tiempo, le confieren a esta zona características ecológicas únicas (Zambrano: 2000).

A su vez, las unidades ecológicas están fundamentalmente determinadas por su ubicación costera. La influencia de los grandes ríos, principalmente del Magdalena, se puede constatar hasta más de cincuenta kilómetros mar adentro por sus temperaturas altas y la turbiedad de las aguas, ricas en materiales suspendidos arrastrados por los ríos a lo largo de su recorrido terrestre. El litoral presenta una variedad de unidades, desde las extensas playas de La Guajira con sus grandes bahías, arrecifes superficiales de coral, hasta las zonas de manglar que rodean las lagunas costeras y las desembocaduras de los ríos que son fuente de un recurso en apariencia inagotable de peces y frutos del mar.

En cuanto al relieve está constituido por la Sierra Nevada de Santa Marta, la Serranía de Perijá que bordea la plataforma de Maracaibo y el curso principal del río Magdalena, presentando grandes unidades de paisaje natural: Hacia el sur, sobre lo que son los

territorios actuales de los departamentos de Sucre Córdoba y Bolívar, lindante con el valle aluvial del río Atrato, el paisaje está conformado por una zona de extensas sabanas, algunas de origen natural y otras originadas en el desmonte y cultivo del bosque, resultado de las prácticas indígenas de los pueblos Zenúes comunidades afro. (Zambrano: 2000).

El departamento de Sucre está localizado al noroeste de Colombia, entre el río Cauca y el mar Caribe. Limita por el norte y el oriente con el departamento de Bolívar, por el sur con Bolívar y Córdoba, por el occidente con Córdoba y el mar Caribe. Tiene una extensión de 10.917 km² (correspondientes a un 0.99% del territorio nacional). Su población es de 839.770 habitantes¹², su densidad poblacional es de 76.9 habitantes por kilómetros cuadrados. El 68.6% habita en los cascos urbanos y el 31.% en la zona rural. La población que habita es el resultado del mestizaje entre indígenas, españoles y afros. Este departamento esta conformado por 26 municipios y 234 corregimientos (DANE 2003).

En el departamento de Sucre se encuentra el golfo de Morrosquillo. Ubicado en la parte más septentrional del Departamento de Sucre, área geográfica que limita, por el norte, con el Departamento de Bolívar y el mar Caribe, por el sur con el Departamento de Córdoba y la subregión Montes de María, por el oriente con los municipios de Colosó, Chalán y Morroa, y por el occidente con el mar Caribe y el Departamento de Córdoba.

¹² Proyecciones 2003 del DANE



Se identifica por su mar, sus playas y cocoteros, su pesca y sus tierras agroganaderas. La región del Golfo de Morrosquillo, está conformada por los siguientes municipios, como se observa en el cuadro:

MUNICIPIO	AREA (Km ²)	POBLACIÓN
San Antonio de Palmito	182	9.053
San Onofre	1.104	49.888
Santiago de Tolú	243	33.849
Coveñas	54	7.522
Toluviejo	338	25.973
TOTAL	1.921	126.285

Cuadro N°2: Municipios que hacen parte del Golfo de Morrosquillo.

La extensión total es de 1.921 Km² y una población de 126.285 habitantes.

Es de topografía plana en un 80%, viéndose interrumpida al final por los Montes de María, que ocupan el 20% del total del área, que corresponde a territorio de los municipios de Tolú viejo y San Onofre. Su altitud no supera los 100 metros sobre el

nivel del mar.

Según la Corporación Autónoma Regional de Sucre (CARSUCRE 2002) esta subregión corresponde a la zona de vida bosque seco tropical (bs-T) en donde la fuerte intervención humana ha favorecido la formación de las sabanas antrópicas de llanura. Se localizan en el litoral costero los ecosistemas de manglar y lagunas costeras.

Los suelos de los municipios de Tolú, San Onofre y Palmito, están conformados por tierras moderadamente buenas, de superficie plana, con textura franco arcillosa a arcillosa, con reacción ligeramente ácida a neutra de fertilidad moderada, de drenaje imperfecto o pobre, tienen alto contenido de sales y sodio. Sin embargo, en el municipio de San Onofre se localiza un enclave de bosque muy seco tropical (bms-T) y porciones de sabanas antrópicas de lomerío y de montaña.

El clima es de sabana tropical, que se localiza hacia el interior de la subregión, permitiendo el desarrollo de suelos de aptitud ganadera y de gran potencial agrícola. Este tipo de clima es alternativamente húmedo y seco. A lo largo del litoral de los municipios de Tolú y San Onofre, hay un clima de sabana xerófila o de plantas adaptadas a la aridez, las temperaturas son superiores a los 27°C, con fuertes vientos.

La Subregión presenta diferencias marcadas en sus variables climáticas; las lluvias anuales en algunos casos son inferiores a 900 mm, pero pueden caer más de 1.200 mm al año. Debido a su condición de llanura costera, la llanura mantiene niveles freáticos altos que conservan el estado aprovechable de las pasturas y condiciones favorables para el sostenimiento del hato ganadero durante la estación seca.

La red hidrográfica de la subregión está representada por cuatro (4) subcuencas principales: El delta del río Sinú, la Ciénaga La Caímanera, el arroyo Pechilín y el arroyo Cascajo. El delta del río Sinú, es un sistema altamente intervenido desde 1942, cuando por acción del hombre se inició un cambio en el sentido de drenaje de la cuenca, pasando a desembocar en la bahía Cispata, sector de la playa conocida como

Tinajones. Este hecho trajo consigo un cambio drástico en el patrón sedimentario del golfo de Morrosquillo que repercutió en la concentración salina del suelo, desfavoreciendo la agricultura y aumentando la vegetación del manglar.

El arroyo de Pechilín es uno de los cuerpos de agua más importantes, nace en el municipio de Ovejas, cerro del Tigre y desemboca en el sur de la población de Tolú. Posee gran capacidad para la obtención de agua subterránea, por su espesor en la extensión de su cauce. La otra subcuenca es la del arroyo Cascajo, conformada por los arroyos de Puerto Viejo, Cascajo, el Venado, el Medio, Mondongo y Rosetas, que cubren un área de 600 Kms². Desemboca al sur de la población de Berrugas (corregimiento de San Onofre) a la altura de la denominada boca Zaragocilla, constituyéndose en la única fuente, efectivamente drenada, hacia el mar.

En los últimos tres años el área agrícola presentó un comportamiento estable alrededor de las 9.500 Has, destacándose los rendimientos por unidad de superficie de cultivos como la yuca, el ñame y maíz, con 10 ton/has, 12 ton/has y 1.8 ton/has, respectivamente. El cocotero viene explotándose de forma tradicional y dispersa con un bajo rendimiento de 4 ton/has y una disminución en la producción. El cultivo del plátano, a pesar de ser tradicional en la zona, ha venido disminuyendo las áreas de siembra de 2,000 a 400 Has, a causa de la alta incidencia de la sigatoka negra y la ausencia de aplicación de los paquetes tecnológicos. La explotación de los cultivos tradicionales de caña flecha, caña panelera y bijao se ha realizado en pequeña escala y su potencial no ha sido aprovechado en la agroindustria y artesanías (CARSUCRE 2002).

La actividad ganadera ha presentado un comportamiento estable en 1998 y 2000 con 202.453 cabezas y un incremento del 4% para 1999. En pastos existen 149.646 Has. para una capacidad de carga de 1.35 cabezas/Ha. Esta relación es considerada baja si se tiene en cuenta el alto potencial de pastos de la Subregión.

En la región existen fincas cebadoras de bovinos, los novillos son vendidos en pie al

interior del país y las hembras, una parte se consume en la zona y el resto se vende en pie a Cartagena y Barranquilla. Este tipo de explotación mejoraría en la medida que se apliquen los paquetes tecnológicos y fortalezcan las campañas sanitarias con proyección a mercados internacionales.

La actividad pesquera en la Subregión y archipiélago aledaño se desarrolla de forma marítima y a través de espejos de agua conformados por lagos y 57 estanques, con un área de 214.800 m². La mayoría de los estanques están subutilizados, a excepción de los existentes en Santiago de Tolú donde se explota la especie de mojarra plateada o tilapia.

La pesca marítima es realizada de manera artesanal e industrial. Las especies marítimas existentes en la Subregión son la sierra, el pargo, la picúa, la langosta, camarones, cangrejo, ostras, caracol, entre otras, con destino a los mercados de Sincelejo, Cartagena, Barranquilla, Islas Caribeñas y Panamá.

Aunque la Subregión tiene un área marítima considerable, la existencia de varias empresas industriales particulares y una de economía mixta como PESTOLU, la presencia de cuatro asociaciones artesanales y una corporación de pescadores del Golfo de Morrosquillo y zonas aledañas, no son suficientes para aprovechar el gran potencial marítimo de la zona, presentándose una falta de planificación en el sector pesquero, que se refleja en el desestímulo al pescador artesanal e industrial.

Dada la vocación turística de la Subregión, existe un tipo de tenencia de la tierra que se caracteriza por una mayor concentración de ésta hacia zonas alejadas de las playas que están en manos de personas no sujetas a programas de Reforma Agraria, arrojando un déficit de oferta de 3.213 Has (CARSUCRE 2002).

El municipio de SAN ONOFRE, tiene 1.128 km²; cuenta con 22 corregimientos, 30 caseríos, 61 veredas y una población aproximada de 60.000 habitantes. Para 1993

según el departamento de planeación nacional existían 47.801 habitantes afrocolombianos, con porcentaje de 78.9% con Necesidades básicas insatisfechas y un 55.1% viviendo en la miseria. A continuación presento un cuadro comparativo con otros municipios de la Costa Atlántica, Según análisis social presentado por el Departamento de Planeación Nacional en 1993.

:

MUNICIPIOS	Pob. Ajustada	NBI	%	MISERIA	%	AREA Sociocultural
SAN ONOFRE	47.801	37.715	78,9	26.338	55,1	Costa Atlántica
TOLU	33.500	19.195	57,3	10.452	31,2	Costa Atlántica
TOLUVIEJO	21.098	14.642	69,4	7.342	34,8	Costa atlántica
ARACATACA	64.969	39.566	60,9	21.050	32,4	Costa atlántica
CIENAGA	156.619	82.225	52,5	41.661	26,6	Costa atlántica
TENERIFE	23.592	19.346	82,0	12.079	51,2	Costa atlántica
FONSECA	31.719	15.701	49,5	7.042	22,2	Costa atlántica
MAICAO	101.154	57.253	56,6	27.008	26,7	Costa atlántica
VILLANUEVA	19.624	9.733	49,6	4.651	23,7	Costa atlántica
AYAPEL	56.878	42.431	74,6	26.846	47,2	Costa atlántica
CERETE	75.600	41.807	55,3	22.453	29,7	Costa atlántica

Cuadro N°3: Datos comparativos de pobreza en comunidades Afrocolombianas en la Costa Atlántica.

Su economía se basa en la agricultura, la ganadería y la pesca. En los últimos años se ha desarrollado su potencial turístico. Y para finalizar, al frente de sus costas se encuentran las islas de San Bernardo, sitios de gran belleza y atractivos para el turismo comercial; al igual que las poblaciones de Berrugas, El Rincón, el Chichimán entre otros. Todo la información anterior es retomada de folletos de la Secretaria de Cultura del Municipio de San Onofre.

Aunque la documentación existente sobre **la historia** de este municipio, es escasa, basada en algunos documentos inéditos, que ha registrado la Secretaría de Educación

del Municipio, sobre los municipios del Golfo de Morrosquillo, he logrado identificar que: el municipio de San Onofre fue fundado por Antonio de la Torre en año 1774, con el nombre de San Onofre de Torobé. Al parecer como lo cuenta la directora de la casa de la cultura del Municipio y de la escuela José María Córdoba, los primeros asentamientos existentes en el municipio provienen de las haciendas que los virreyes de España le cedían a los españoles con determinada cantidad de esclavos negros; muchos de estos esclavos alcanzaron su libertad y se establecían en tierras del municipio; como también otros accedían a las tierras para el cultivo o ganadería, dadas por los españoles como pago de favores y al pasar del tiempo esos terrenos pasaron a manos de las comunidades negras, legalmente. Los primeros sitios de asentamiento negro eran Chichimán y Verrugas, ubicados en pleno Golfo de Morrosquillo.

3.2.2. Contexto socio-educativo

Con respecto a los estudiantes de la escuela José María Córdoba un 70% son de la cabecera municipal y la mayoría de ellos viven en los barrios periféricos marginales de la población; el 20% viene de la zona rural, de los corregimientos cercanos; El 10% viene de los barrios cercanos a la plaza, que en los últimos años se han visto afectados por problemas de violencia que han generado desplazamiento al casco urbano.

En el desarrollo de la investigación: “identificación de necesidades educativas alrededor del juego y el arte en comunidades de origen étnico- y socio-cultural diferente para el desarrollo de propuestas pedagógicas que enriquezcan sus procesos formativos”, las docentes, los niños y niñas, identificaron como problemáticas:

1. La necesidad de ejercer los derechos de niños y niñas, promulgados desde la norma, puesto que en el contexto existe el abandono y el maltrato físico, verbal y psicológico, lo cual incide en un bajo rendimiento académico y deserción escolar.
2. El requerimiento de fortalecer las identidades afro-colombianas, debido a que los procesos de afirmación cultural se han visto afectados por la descontextualización y la poca conciencia de los docentes ante lo étnico, quienes

con sus propios prejuicios, estereotipos y discriminaciones contribuyen con la subvaloración del sentido de identidad de niñas y niños con su cultura de origen afro.

3. Desde el proceso docente falta de estrategias didácticas para abordar el fenómeno de desplazamiento generado por la violencia política y social, que se vive en el país.

3.3. Caracterización de los (a) Participantes y sus roles

3.3.1. Niños y niñas

Los y las niñ@s participantes del estudio fueron 15, (5) niños y (10) niñas afrodescendientes entre 9 y 11 años, pertenecientes a los grados tercero y cuarto de básica primaria de la Escuela José María Córdoba del Municipio de San Onofre, departamento de Sucre. También participantes en el proyecto “identificación de necesidades educativas alrededor del juego y el arte en comunidades de origen étnico- y socio-cultural diferente para el desarrollo de propuestas pedagógicas que enriquezcan sus procesos formativos”.¹³

Los y las participantes fueron elegidos por las tres maestras que participaron en el proyecto anteriormente mencionado. En ese y en este proyecto actuaron como observadoras participantes. El criterio de selección utilizado por ellas fue la experiencia

¹³ Proyecto realizado por el Grupo Diverser y financiado por el CODI, Universidad de Antioquia y CECAR (Corporación Universitaria del Caribe). Investigadora principal: Zayda Sierra. Coinvestigadoras: Angélica Romero y Daryeny Parada.

Objetivo del proyecto: Mediante la convocatoria a representantes de comunidades étnico y socio-culturales diversas, del noroccidente del país (indígenas, afrocolombianas, campesinas y urbanas) y de profesionales de diferentes disciplinas, promover la reflexión y conceptualización comparativas sobre el sentido y posibilidades del juego y arte en la construcción de identidades y quehacer cultural para, desde esta interlocución, diseñar, aplicar y evaluar propuestas pedagógicas que enriquezcan los procesos formativos y proyectos de vida de dichas comunidades.

que este grupo había tenido con el juego dramático desde el aula de clase como estrategia de investigación y de enseñanza, buen argumento según mi opinión en la selección de estos participantes, así como también lo constituye la edad; puesto que en esta etapa según Lowenfeld (1962:213) el niño y la niña se reconocen como miembros de una sociedad, una sociedad constituida por pares, van constituyendo la capacidad de trabajar en grupo y de cooperar con la vida de los adultos. En el rango de edad entre los 9 y 12 años, los niños y las niñas comienzan a formar grupos de amistad y grupos de iguales; en ellos se presenta un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos, un aprendizaje de las estructuras sociales en forma muy personal. En esta etapa los niños y las niñas comienzan a considerar las ideas y opiniones de los demás, alejándose progresivamente del pensamiento egocéntrico.

3.3.2. Maestras y directora de la escuela:

Las maestras participantes de la investigación fueron Josefina Rodríguez y Nelly Buevas, dos licenciadas en Educación Básica Primaria, quienes orientaron los grados tercero y cuarto de la escuela José María Córdoba, y la directora de la institución Lina Rodríguez, licenciada en educación y con postgrado en conflictos sociales. En total tres maestras participantes

Las docentes mencionadas habían participado en tres proyectos realizados por la Universidad de Antioquia, el primero: **Representación e interpretación de la realidad social a través de la realidad social a través del juego dramático y otras**

expresiones lúdico artísticas en niños y niñas de diverso contexto cultural¹⁴,. El segundo: **La escuela como espacio de encuentro intercultural¹⁵**, Y en el proyecto: **“Identificación de necesidades educativas alrededor del juego y el arte en comunidades de origen étnico- y socio-cultural diferente para el desarrollo de propuestas pedagógicas que enriquezcan sus procesos formativos”**. A nivel de formación y actualización docente, las maestras recibieron capacitación en pedagogía, diversidad cultural y sistemas simbólicos como el juego y arte. Capacitación que fortaleció a las maestras en la observación e indagación de problemáticas educativas y familiares, posibilitando que la participación activa en este proyecto de investigación sobre territorio, trascendiendo el rol de observadoras no participantes y convirtiéndose en observadoras participantes orientando los juegos, explicando los talleres, analizando problemáticas comunes a todos alrededor del territorio y al mismo tiempo contrastando la información que los integrantes proporcionaban, es decir, generando nuevos significados.

3.3.3. Investigadora principal

¹⁴ Ficha técnica: Investigadora principal: Zayda Sierra. Coinvestigadoras(res): Angélica Romero, Angélica Serna, Beatriz Vélez, Gabriel Murillo, Giovanni Mejía, Alba Lucía Rojas e Isabel Velasco. Objetivo general: Identificar a través del juego dramático y otras expresiones lúdico.artísticas, las representaciones que niños y niñas de diverso cultural se hacen del mundo familiar, escolar y del entorno, desde este conocimiento derivar implicaciones pedagógicas que permitan una mayor articulación entre los saberes escolares y los extra00e011scolares.

Entidades financiadoras: Colciencias, Universidad de Antioquia, Ministerio de Cultura.

¹⁵ Ficha técnica: Investigadora principal: Zayda Sierra. Coinvestigadoras(res): Angélica Romero, Angélica Serna, Ana Cecilia Saldarriaga, Giovanni Mejía, Alba Rojas, Isabel Velasco.

Objetivo General: Contribuir, con la participación de siete comunidades de diverso contexto cultural, al diálogo entre saberes escolares y extraescolares, al respeto y promoción de los derechos de niños y niñas, la equidad de género y al respeto a la diferencias según el origen étnico o sociocultural, mediante el diseño, aplicación, evaluación y sistematización de propuestas integradas educativas, artísticas y culturales que propicien una mayor participación de toda la comunidad educativa en los procesos formativos.

Entidades financiadoras: Ministerio de cultura y Universidad de Antioquia.

Como investigadora, mi rol fue el de observadora participante, proponente y orientadora del desarrollo de los talleres y de las actividades complementarias como juegos y capacitación, entre otras. A la par que participaba también observaba de manera no participante cada una de las situaciones en las que los niños y las niñas interactuaban en los talleres gráfico-plásticos, donde el diálogo, las reflexiones, los gestos, las actitudes etc se constituyeron en fuentes generadoras de significados valiosos en la búsqueda del logro del objetivo del proyecto.

Llevé un diario de notas con la planeación, ejecución y análisis de los diferentes talleres así como la filmación y audio-grabación de cada uno de los encuentros con docentes, niños y niñas.

3.4. Procedimientos para la recolección de la información

El trabajo se desarrolló en dos fases, de manera paralela durante doce meses, con encuentros de trabajo cada dos meses y medio. Con una intensidad de 4 días siendo cada día de trabajo de ocho horas. Dichas fases fueron:

3.4.1.. Fase Exploratoria de los procesos escolares en la enseñanza de las ciencias sociales.

En esta fase se realizaron entrevistas con las maestras participantes acerca de qué y cómo enseñaban ciencias sociales. En estos procesos influyó la participación de las profesoras en los proyectos anteriores porque implementaron muchos elementos adquiridos en las capacitaciones por ejemplo, la utilización del juego dramático.

Durante esta fase se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de la información:

3.4.1.1. Entrevista individual en profundidad

Como lo plantea Sandoval (1996:143) la entrevista en profundidad tiene como

característica ser de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior. Se considera, en tal sentido, que la propia estructura con que la persona entrevistada presenta su relato es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta. En mi investigación era de vital importancia escuchar los relatos que contaban las maestras, niños y niñas, sin establecer preguntas estructuradas, sino que emergieran del relato que contaban. En el desarrollo de la investigación realicé 10 entrevistas a las dos maestras y a la directora de la institución a quienes les pregunté si aceptaban ser entrevistadas; todo con previo consentimiento. Las preguntas de las maestras se desarrollaron en torno a los siguientes ejes:

- ¿Qué y cómo enseñan el territorio a los niños y las niñas de su institución?
- ¿Cuáles son las tradiciones e historias del municipio de San Onofre?

En la resolución de las preguntas fueron emergiendo otras preguntas abiertas, de acuerdo al relato que se iba desarrollando.

A continuación presenté una transcripción de entrevista a manera de ejemplo:

Entrevista a: Josefina Rodríguez de la escuela José María Córdoba
Fecha: Nov.21 del 2002.
Tema: Enseñanza de las ciencias sociales en tercer grado de primaria
Realizada en su casa.
Entrevistadora:
ENTREVISTADORA
¿Y qué fue lo que le llevó a usted a hacer este trabajo?
CHEPA
Me llevó a hacer este trabajo al ver que los niños después no lo conocían, no sabían por donde entrar o por donde salir, sino que la calle aquella, yo vivo por allá, muchas veces decían, yo vivo por allá, por la calle del palito, cada uno no sabía, y le preguntábamos de pronto de Caracas, Venezuela y ellos sabían decir, y le decíamos nosotros ¿Pero esta calle por dónde queda?, por allá y no sabían del norte, mira y por allí se consigue esto, ah, yo no se, es decir, solo conocían el pedacito, la cuadra donde vivían, entonces porque no avanzamos, porque no conocemos mas, porque no entendemos mas, porque no profundizamos en los que es nuestro y cuando llega en educación entonces esto es el campo de nosotros, vamos a ver, a conocer el origen de nuestro pueblo, el origen de nuestras calles, así como ellos saben de donde vienen los San Onofrinos, que de las calle primeras que se fundaron fue la del puerto, porque aquí venían los españoles, descendientes de españoles e iban para la playa, ese era el camino y ahí se formo la calle, que otros van para

palo alto, por allá se iban y forman la calle palo alto, eran las salidas que se iban a la calle la ceibita, el negro huyéndole a los patrones, se cogían para allá y se perdían en esas lomas que es la parte alta de san Onofre y por ahí se quedaban, y que tenían un apellido primitivo en fin, sin estar repitiendo lo que decían los libros, que esto es un grupo de la ciudad, que es una ciudad, que es un pueblo, esas cosas no, salimos a investigar a conocer, a ellos, usted les pregunta y si conocen todos los barrios de la localidad, saben donde viven todos los compañeros, porque ellos iban pasando y dicen aquí vivo yo, por ahí hay esto, saben en que barrio quedan cada uno de los sitios importantes de la localidad, entonces primero la localidad después lo demás.

Cuadro N°4: Fragmento de entrevista con la profesora Josefina Rodríguez

3.4.1.2. Observación no participante

La observación no participante es importante como estrategia de investigación para identificar las características de la población en su realidad socio-cultural. Como lo explica Sandoval (2000:140) la observación no participante permite contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante o de análisis en profundidad, prioritariamente sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio. En mi caso realizar una observación participante desde la visión etnográfica era difícil porque mi tiempo en la comunidad era en períodos cortos.

Durante el desarrollo del estudio me interesó observar: **a)** la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, configuración del espacio geográfico urbano y rural **b)** la descripción de las interacciones entre actores, simbolismos, lenguajes y representaciones de niños y niñas durante los juegos **c)** la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social, **d)** la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados.

3.4.2. Fase 2. Exploración de la percepción del concepto territorio a través de expresiones gráfico-plásticas

Al igual que la fase anterior, ésta tuvo una duración de doce meses y se desarrollaron en forma paralela. En ese tiempo se realizaron encuentros con la comunidad, de cuatro días cada uno, con periodicidad de dos meses y medio. Cada taller tuvo una intensidad de cuatro horas. En estos encuentros niñas y niños aportaron sus ideas y participaron de la elaboración de una propuesta de educación intercultural. De igual forma, las docentes estuvieron presentes en los talleres como observadores participantes. Así mismo, ellas desarrollaron la propuesta didáctica de educación intercultural desde el proyecto de aula, a partir de los talleres.

3.4.2.1 El taller como estrategia de investigación

Esta estrategia es planteada por Sandoval (1996: 136) como de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria animación y conducción de los investigadores.

Para el desarrollo de esta investigación fue convocada la población participante entre maestras, niños y niñas, los cuales asistieron cada dos meses y medio a una sesión realizada durante ocho horas repartidas en cuatro días. (Véase anexo #1)

En estos cuatro talleres, desarrollaron diferentes temáticas correspondientes a: la **construcción de sujeto** (identidades étnicas y culturales), a las **concepciones de territorio** (espacio geográfico e identidades territoriales).

La categoría de la **construcción de sujeto** se estableció porque no se puede concebir el territorio sin un sujeto contextualizado en ámbito cultural específico. Un sujeto que como lo denomina Reguillo (2001:3) tiene unos anclajes histórico-culturales como género, etnia, nacionalidad, clase social, que permiten el proceso de configuración de las identidades y por ende, el proceso de subjetivación. (Véase anexo #1)

A continuación presentaré un ejemplo de taller:

DURACIÓN	CATEGORIA	TEMA	PROPOSITO	ACTIVIDAD	RECURSOS
(2 HORAS)	¿QUIÉN SOY YO?	¿Cómo es mi cuerpo?	A partir de talleres gráficos identificar las percepciones individuales que niños y niñas tienen de su cuerpo.	A través de los talleres gráficos y plásticos, reconocer cada espacio del cuerpo color, peso, cabello, forma, tamaño entre otros.	-Colores, hojas, vinilos y lápices. -Filmadora -Audio grabadora

Cuadro N°5: Taller gráfico-plástico ¿Quién soy yo?

En relación a **las percepciones de territorio** desarrollé talleres a partir del espacio, cómo es mi pueblo, mi casa entre otros. (Véase anexo 1)

Un ejemplo de estos es:

DURACIÓN	CATEGORIA	TEMA	PROPOSITO	ACTIVIDAD	RECURSOS
(2 HORAS)	¿CÓMO ES MI ESPACIO?	¿Cómo es mi casa y mi, calle, pueblo y escuela?	Describir y representar los espacios significativos en los que el niño y la niña ejercen dominio.	Realizar talleres gráficos, plásticos y narrativos para identificar los componentes fundamentales en estos espacios.	-Papel reciclable, colbón, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora

Cuadro N°6: Taller gráfico-plástico ¿Cómo es mi espacio?

En cada encuentro desarrollé talleres con los niños y niñas; de igual forma se evaluaron

las actividades con los participantes del proyecto a través de reflexiones realizadas entre ellos y la elaboración de una ficha para cada actividad lúdico-artística.

Para el trabajo con los niños y niñas participantes se realizaron los talleres en horarios adicionales, con una intensidad de cuatro horas, en las que se realizaron las actividades lúdicas-artísticas, preguntas, discusiones, sustentaciones de sus producciones y reflexiones, evaluaciones de cada taller.

Cada taller se inició con un juego de integración, de improvisación, para desinhibir a los niños y las niñas de la timidez y de cualquier dificultad que tuvieran; de esta manera se posibilitaba hacer las representaciones gráficas, así como, reflexionar en grupo en torno a las representaciones.

Luego, del juego de integración repartíamos los materiales (telas, espumas, vinilos, pinceles, hojas, arcilla etc), explicábamos la actividad a realizar y de esta forma dábamos inicio a los talleres. Cuando los niños y niñas representaban, pasábamos a otro segmento: el indagar el por qué de las representaciones, para darle significado y sentido a la actividad. En esta parte del taller afloraban las emociones, sentimientos, explicaciones que una nunca se imaginó escuchar. Entre ellos se cuestionan sus actividades, las explicaban; reconstruían historias que habían sido contadas anteriormente por sus abuelas o abuelos, maestras, madres y padres. Para finalizar concluíamos con frases y enseñanzas que tanto maestras, niños y niñas aportaban para la construcción y conclusión de la actividad.

Un ejemplo de estas reflexiones desarrolladas por los y las participantes, alrededor de taller ¿cómo nos enseñan las ciencias sociales? se puede observar en el siguiente cuadro:

Estas reflexiones son de participantes del proyecto y surgen a partir del dialogo sobre

¿Cómo nos enseñan ciencias sociales? Victoria (Niña)
Para mi es más importante construir un texto, es importante inventar algo con respecto a lo que estamos actuando, si la estamos creando no se nos olvida y estamos desarrollando nuestra creatividad porque sale de nuestra mente.
Vivian:
Es más importante construir nosotros el texto, porque cuando estamos dramatizando y se nos olvida algo, nosotros podemos improvisar. En cambio, si nos dan un texto, nos lo aprendemos de memoria y si se olvida nos da miedo equivocarnos. Es mejor desarrollar nuestra creatividad.
Carlos.
Es más fácil ir desarrollando las ideas en cada escena, que aprenderlas de memoria porque se confunde uno más fácil. Es bueno la improvisación, es como crear opciones que nos ayuden pero relacionadas con el mismo tema. Es como una receta que no se le puede perder el ingrediente, pero se le pueden meter otros ingredientes.

Cuadro N°7: Reflexiones de Victoria, Vivian y Carlos niñas y niño participantes de la investigación sobre ¿Cómo enseñan ciencias sociales?

Los talleres también fueron aplicados por las maestras en sus horarios de clase, especialmente en el área de ciencias sociales. Algunas maestras se sintieron contentas con el diseño de los talleres porque les posibilitaba aplicarlos en la cátedra afrocolombiana.

3.5. Procedimientos para el análisis y la interpretación:

Al mismo tiempo que se estuvo en el proceso de recolección de la información se fue transcribiendo la información de audio, filmaciones y notas de campos, labor que fue posibilitando la aparición de categorías de análisis que en muchos momentos pasaron desapercibidas. A la vez se fue clasificando la información y organizando los gráficos por carpetas para ser escaneados y luego interpretados.

El procedimiento para analizar la información fue a través de programas computacionales como Word y HyperResearch.

En el proceso de análisis e interpretación se fue privilegiando las elaboraciones de tipo *emic* esto es, categorías de análisis a partir de las voces de los y las participantes,

porque era importante conocer sus percepciones sobre territorio, sobre ellos(as) y sobre el mundo. Influyendo esto demasiado en la interpretación de la información.

Para ilustrar lo anterior, véase el cuadro N°8, en el cual presento un ejemplo sobre algunas percepciones que tenían ellos y ellas de ser negros(as). Esta categoría surge porque comenzaron nombrándose así y no afro. Para mayor claridad Ver anexo N° 1.

Taller: **¿quién soy yo?**

A partir de los dibujos realizados acerca de: ¿cómo éramos físicamente, cómo nos percibíamos?, algunas niñas se consideraban de la siguiente manera, como se muestra en el gráfico:



Gráfico N° 1: Dibujo realizado por Mary Carmen niña participante del proyecto.

Mary - -Yo no me considero negra
Entrevistadora - No te consideras negra, tu papá es negro; pero no te consideras negra, ¿Quién es blanco, tu mamá?
- si
Entrevistadora - ¿Tu te consideras blanca o negra?
Entrevistadora - ¿Tu te consideras como, negra o blanca?
- Blanca
Entrevistadora - Blanca, ¿por qué no te gusta ser negra?... ¿qué significa ser negra, para ti?
Mary - ...Tengo unas hermanas morenas, yo vine a aceptarla porque así fue que me hizo Dios, pero, eh, soy mas o menos blanca, a mi si me gusta la gente morena porque uno no puede quejarse de ellas ni nada, pero no me gustaría ser así
Angélica - ¿y tu papá entonces que hace?... ¿A ti no te gusta tu papá entonces?
Mary - a mi si me gusta porque yo no soy racista, a mi si me gusta...
Entrevistadora - ¿En este momento que haces...?
Lina - Dame una razón... ¿si Wilches es nuestros apellidos nuestros antepasados, todos los Wilches son negros, tu eres Wilches, entonces una razón por la que no quieras ser negra?, O es que cuando uno es negro, ¿Qué le pasa, que es lo que tu estas viendo, que cuando la persona está allá, que le hacen algo, como lo tratan, que lo tratan mal, cuales son las razones que tu has visto para tu no querer ser negra?
Mónica- Señor, porque mire, hay veces, que uno está en una comunidad donde la mayoría son claros y de repente llega uno que es moreno y todo el mundo lo desprecia porque no, quítate de por aquí, no queremos morenos...
Entrevistadora - ¿Y donde ocurrió eso, donde te ha pasado eso, donde has visto eso?
- A veces en la calle
Entrevistadora - Si, en la calle pero... ¿En que espacio de la calle? ¿Con tus amigos?
Mónica- A veces estamos jugando y entonces llega alguno que es de diferente color, entonces dice quítate dicen no queremos, no necesitamos de negros, así le dicen
Entrevistadora -- Yo te hago una pregunta, ¿Y tu lo has hecho?
Mónica- No, yo les digo que es malo ser racistas, que lo perdonen que el no tiene la culpa de ser negro.

Cuadro N° 8: Reflexiones de Mary Carmen niña participante del proyecto, sobre el taller ¿Quién Soy Yo?.

A partir de las reflexiones e indagaciones que se hacían con participantes se contrastaban categorías desde la visión emic y etic, esto es, teorizaciones elaboradas por otros estudios y autores. Esto es, se contrasto la teoría con la información presentada por la comunidad, de este modo, aparecieron categorías como: Discriminación espacial, desterritorialización y descontextualización del territorio y de la

enseñanza de las ciencias sociales.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Respecto a las Percepciones del territorio manifiestas por niños y niñas de origen afro-colombiano, a través de las expresiones gráfico-plásticas, encontré:

Descontextualización de la enseñanza de las ciencias sociales.

El reconocimiento del territorio donde se vive no siempre es una preocupación del docente de ciencias sociales en el proceso de enseñanza que dirige en la escuela, situación que se evidenció en este estudio. El plan de área de ciencias sociales de la institución educativa José María Córdoba en ninguno de sus apartes muestra una enseñanza contextualizada, ni un abordaje de la lectura del pueblo o grupos humanos que lo habitan. Sin embargo, en algunos encuentros de clase dos docentes han tenido experiencias didácticas significativas en el abordaje de la diversidad cultural, apoyadas en la cátedra de estudios afro-colombianos han incursionado en contenidos específicos sobre su historia como etnia en el ámbito local, es este, una apertura para abordar lo cultural en el currículo escolar.

Si bien, las experiencias didácticas de los contenidos étnicos y culturales surgen como temas de enseñanza en la escuela, ello, no conlleva al reconocimiento del “otro” de lo indígena, de lo afro, de lo gitano, del género, de las clases sociales, así como lo reconoce la constitución nacional de Colombia. Puesto que en la práctica son invisibles, un ejemplo muy claro de dicha situación es que en los textos escolares de la básica primaria, secundaria y media de ciencias sociales, se indica el concepto de lo que significa ser diverso y escasamente explican geográfica e históricamente las comunidades indígenas pero desde una visión occidental. Igual sucede con la población afro, pareciera que no existieran, se invisibilizan totalmente. En los textos escolares fugazmente aparece la imagen de un esclavo afro, encadenado, con harapos y con

sudor en su cuerpo, para mostrar el proceso de esclavitud en el país¹⁶. Pero sin un reconocimiento a sus características culturales a su historia y procedencia. Como lo expresa Josefina Rodríguez profesora de la Escuela José María Córdoba:

“...una vez, en el área de sociales, nos dimos cuenta que los textos que utilizábamos eran descontextualizados, cuando fui a enseñar el tema del semáforo, pensé: ¿para qué enseño esto si en mi pueblo no hay semáforos, ni grandes avenidas?. A partir de esto empieza a generarse una cultura diferente con el estudio de las calles del municipio. Contenidos que partieran de nosotras y de nuestro territorio. Muchas de nosotras desconocíamos nuestro territorio, por esto decidimos con otras profesoras enseñar sobre la historia de nuestras calles, nuestros personajes. Porque enseñábamos acerca de otros personajes pero de nada servían para fortalecer nuestra identidad, por esto, era necesario contar nuestras propias historias”.....

Otro elemento que confirma la descontextualización de la enseñanza de lo social se observó en el escaso diálogo entre la historia y geografía como disciplinas sociales y más aún en la ausencia de disciplinas como la antropología, la sociología y la política en la información que sobre los lugares se presenta. Por un lado, se ofrecen las características físico-naturales sin relación alguna con lo histórico-cultural; de ahí que en los estudiantes no encuentren una relación con sentido entre ellas.

Esta poca relación disciplinar ha incidido en la visión de un currículo inconexo entre las áreas y entre los docentes que las enseñan, el currículo se asume con enfoques parciales para el análisis de los problemas territoriales, lo cual, ha generado la poca pertinencia del mismo y la escasa participación del maestro o maestra en la construcción de sentido y significado del espacio donde viven. Se confirma la característica de currículo importado, tomado tal cual lo sugieren los textos escolares que conoce las docentes en la escuela José María Córdoba de San Onofre.

Ante la necesidad de leer el contexto, contar sus propias historias, fortalecer sus

¹⁶ **Algunos textos escolares: Ciencias sociales de 4 grado (2004). Medellín: Colegio Fray Rafael de la Serna. Ciencias sociales 4 (1989). Bogotá: Editorial Santillana.**

identidades étnicas, las maestras de ésta institución decidieron darle sentido y significado a la escuela desde su labor docente. Se consideran como personas con un compromiso social, que en este caso era propiciar espacios significativos para el fortalecimiento de sus identidades étnicas. Asumiendo posturas críticas frente a estas relaciones entre lo global y lo local, que retomando a McLaren (1997) , es buscar que la gente no descarte sus enraizamientos étnicos y locales por unos vínculos más globales, sino que interrogue aquello de universal que ya contiene lo local y examine hasta que punto, lo étnico y lo regional está ya poblado por otras perspectivas y significados. Al respecto, dos maestras de ciencias sociales de la escuela José María Córdoba afirman:

“Cuando pensamos en la escuela, pensamos que el proceso de aprendizaje y los objetivos de la escuela tienen que estar relacionados con el contexto. Un contexto que tiene problemáticas muy grandes como es el hambre, la desnutrición, la violencia, el desplazamiento y la guerra. Pero, para empezar a resolver estos problemas es necesario recuperar la región, el territorio. Enseñarles el sentido de pertenencia, la valoración por lo propio y brindar esperanza para salir adelante. Para esto, cada aula asumió el nombre de un espacio importante para el municipio, algo representativo de su identidad como: El pozo de San Patricio. Sin embargo, para el problema del hambre la escuela no se quedó atrás, nos pusimos en la tarea de conseguir ayudas internacionales y en la actualidad contamos con el apoyo del programa mundial de alimentación. A nuestros niños y niñas se les da su refrigerio y ya no estudiamos con hambre”. (Josefina y Lina Rodríguez profesoras de la escuela José María Córdoba).

Son maestras que entendieron como en la construcción de sujetos, en la formación de ciudadanos, una tarea fundamental de la escuela es propiciar procesos de arraigo y pertenencia que permitirían lograr la valoración por lo propio y hacer de los lugares espacios significativos desde lo que se vive cotidianamente, pero que también se valora.

La discriminación espacial

Al analizar las percepciones que del territorio tenían los alumnos, identifiqué entre otras, situaciones de discriminación espacial y desarraigo. Es decir la valoración de acciones y actitudes de otros contextos por encima de las propias, es el caso de la consideración especial a quienes son foráneos, se les considera mejores o

superiores.

Situación que se explica desde la tradición de mirar el mundo a través del modelo fundamentado en la formación de “hombres” (la mujer no estaba incluida) racionales, cultos, preparados para la generación de conocimiento científico, un modelo civilizado único, en el que se homogeniza de acuerdo a estos ideales. Situación que se lee a nivel más amplio en la clasificación de los pueblos como civilizados y bárbaros (pueblos extranjeros y salvajes).

Para el proyecto de modernidad el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y arte autónomos regulados por lógicas propias se convirtieron en un ideal mundial. El mundo era Europa occidental y los otros el resto del mundo. Según Lander (2000:15) el mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos modernos, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidas por una razón universal. Con esto se deja de lado al ser que piensa, siente y actúa en un contexto específico. Con lo anterior se descontextualiza y descorporealiza al sujeto y más fácil se universaliza, naturaliza y objetiviza. En este sentido, al otro natural no europeo se le despoja del sentir, del pensar e incluso se le deja sin alma como lo narra Eduardo Galeano (1978) en las Venas abiertas de América Latina, “cuando el papa declara que los negros e indígenas no tienen alma”¹⁷. Todo esto se utiliza para negar al otro. Al otro no sólo se le despoja de su cultura, sino del tiempo y del espacio. Se le despoja del tiempo cuando se le niega la construcción histórica simultánea de la europea. Como lo plantea Lander

(2000: 17) se comienza a hacer una lectura de la totalidad del tiempo y del espacio a partir de esa particularidad europea, que se erige como universalidad radicalmente excluyente.

Respecto al espacio, la negación de un derecho de propiedad aquellos que son colonia en el caso de América, África y algunos Asiáticos, se les desarraiga, se les despoja del espacio en el que desarrollan sus actividades culturales, económicas, políticas y sociales bajo la excusa de la propiedad privada. Bartolomé Clavero citado por Lander (2000:17) realiza un análisis de las concepciones de universalismo, del individuo y de sus derechos, afirmando que: es éste un universalismo no-universal en la medida en que niega todo derecho diferente al liberal que esta sustentado en la propiedad privada. Para soportar esta tesis Clavero continua afirmando que para la negación del derecho del colonizado comienza por la afirmación del derecho del colonizador, lo es de un derecho colectivo a un derecho individual. Clavero se fundamenta en Locke porque este pertenece a ese ideal de modernidad que concebía al espacio o territorio como una propiedad privada, porque para éste la propiedad es derecho ante todo del individuo sobre sí mismo. Y el derecho de propiedad también puede serlo sobre las cosas en cuanto que resulte del ejercicio de la propia disposición del individuo no sólo sobre sí mismo, sino sobre la naturaleza, acoplándola y trabajándola.

Según este planteamiento de Locke lo individual prima sobre lo colectivo, sólo quienes puedan tener la facultad de ejercer dominio sobre el espacio utilizándolo y explotándolo podrán considerarse propietarios. Este es un fundamento para negar que los otros, en este caso colonizados, no tengan las facultades suficientes para explotarlo y utilizarlo. Clavero por último, dice: ..Sino hay cultivo y cosecha, ni la ocupación efectiva sirve para generar derecho; otros usos no valen, esa parte de la tierra, este continente de América aunque esté poblado, puede todavía considerarse vacante, a disposición del primer colono que llegue y se establezca. El aborigen que no se atenga a estos conceptos, a tal cultura, no tiene ningún derecho” citado por Lander (2000:17).

En pleno apogeo del capitalismo el derecho individual prima sobre el colectivo, los pueblos no valen pero si el colonizador que constitucionalmente queda amparado por

los derechos jurídicos. Desde la perspectiva constitucional los nativos, los colonizados no reúnen las condiciones para tener derecho alguno, ni privado ni público. Adam Smith citado por Clavero afirmaba que los nativos por su particular estado que se juzga primitivo no tienen soberanía, ni república, ni derecho político alguno (En Lander 2000:18)

En este sentido, las otras personas extrañas al contexto europeo quedan excluidas del orden jurídico, sin derechos de propiedad, sin derechos de territorio, sin Pachamama. Convirtiendo al tiempo y el espacio en formas estáticas y limitadas. Mientras para los pueblos indígenas y afrodescendientes el tiempo y el espacio es un continuo renacer y crecer. El territorio es un patrimonio al que todos los pueblos deben acceder, con lo cual irán construyendo su vida cultural e identitaria. Es el derecho a constituirse en un tiempo y en un espacio propio, es un bien para todo pueblo; el despojarlo es quitarle su propia identidad, es por eso que se debe respetar y proteger para mantenerse como unidad social y cultural.

En la actualidad pareciera que todo hubiera cambiado, que la época de la colonia hubiese quedado atrás; sin embargo, aún sigue perdurando en el tiempo la colonización económica, otros explotan nuestros territorios, nos desplazan, nos desarraigan y no sólo a indígenas o afrodescendientes sino a campesinos e incluso en el contexto urbano o ciudadanos. Hay quienes con el ideal de progreso, ciencia y tecnología usurpan nuestro espacio y al mismo tiempo lo discriminan.

San Onofre no es un contexto aislado de esta situación, este municipio es discriminado por otros contextos mestizos, no sólo por el hecho de que su comunidad sea afro, sino también por los fenómenos de violencia que se han presentado en él. Allí existen problemáticas de insurgencia y contrainsurgencia. En diálogos sostenidos con personas de Sincelejo, ciudad capital del departamento de Sucre al cual pertenece San Onofre. Las personas cuando escuchan acerca de San Onofre asumen varias actitudes: La primera es de desprecio y subvaloración por este municipio. La segunda es una actitud de burla a partir de chistes que van en detrimento de lo afro. La tercera, de

pánico por la referencia a la violencia que allí se presenta y la última, la actitud de indiferencia frente a este contexto.

Con esto, se puede establecer que al igual que existe una discriminación étnica, también hay una discriminación espacial, porque un espacio se convierte en referente de un grupo social, de un fenómeno que en este acontezca o de una situación. Cuando en momentos se escucha de nombres de barrios, de veredas o corregimientos que son categorías espaciales, y en estos espacios han acontecidos situaciones de violencia, matanzas, masacres, desplazamientos inmediatamente ocasiona miedo, subvaloración y discriminación, resumiendolo en una frase muy conocida para los colombianos: ¡que tal ir allá!.

Pareciera que éstas relaciones globales-locales espaciales se discriminaran, pero no son ellas sino nosotros y nosotras que hacemos de los espacios, espacios estereotipados, prejuiciados con relación a un ideal de progreso en el que son pocos los llamados a participar. Un ideal que considera lo tecnológico como un elemento de poder que excluye aquellos que no tienen como acceder a él, ni como manipularlo. En este caso son excluidos: comunidades campesinas, étnicas y clases sociales de estratos bajos. Con relación a lo anterior, una niña expresaba:

Seño, porque mire, hay veces, que uno está en una comunidad donde la mayoría son claros y de repente llega uno que es moreno y todo el mundo lo desprecia porque no, quítate de por aquí, no queremos morenos...
A veces en la calle, estamos jugando y entonces llega alguno que es de diferente color, entonces dice: quítate, dicen no queremos, no necesitamos de negros, así me dicen.

(Mary niña participante del proyecto)

La exclusión en los espacios públicos es una forma de discriminación si se considera que esta última es la acción de rechazo o subvaloración hacia el otro u otra. Sin embargo, el otro hace referencia al espacio que ocupa sobre el que ha configurado relaciones de poder y por lo tanto, este espacio representa lo no deseado, lo excluido. En el caso de la niña, la calle se convierte en el espacio negado para su uso por el

hecho de tener referente de lo negro. Observándose de esta manera que la constitución del poder del dominio de aquel espacio es de aquel que lo ha ocupado y sobre el que establece sus propias normas. Históricamente, la esclavización sistemática y la dominación estuvieron basadas en ideologías de la superioridad racial o cultural. Las así llamadas razas o pueblos “inferiores” podían ser eliminados o podían ser sometidos a condición de que sirvieran a sus superiores.

Para las personas que viven la exclusión, el desplazamiento, las desterritorializaciones, el cambio rápido puede provocar situaciones de *desarraigo*, producidas ya sea por desplazamientos y migraciones (a veces impuestos por situaciones de violencia política o de carencia económica) o por disrupciones ligadas a transformaciones económicas y políticas que se dan en un mismo lugar –en el que se ha nacido y crecido. Estos procesos de desarraigo, paradójicamente, llevan también a una búsqueda renovada de raíces, de un sentido de pertenencia, de comunidad. Pertenecer a una comunidad es una necesidad humana, es un derecho humano.

La desterritorialización: un territorio soñado o desarraigado

El proceso de globalización de la economía, la búsqueda de la unidad política en el mundo y el control hegemónico de los mercados, incide en la dinámica de los lugares. Desde esta perspectiva económica, cultural y política, la identidad funciona como elemento homogenizador para la construcción de una identidad ya no sólo nacional sino planetaria. Conjugados sobre la base de políticas de regulación mundial, economías y modos de apropiación similares, que discrimina aquellos cuyo ideal de calidad y competitividad esté en niveles más bajos. Desde esta perspectiva existe una cultura global al cual todos pueden acceder a través de los medios de comunicación: Internet, televisión y radio. Todos y todas se conocen, intercambian ideas y costumbres. No

existen espacios terrestres, ni fronteras, ni distancias, pero si espacios virtuales o espacios ideales con grandes edificios, la mejor calidad de vida, las grandes avenidas, los centros comerciales todo a disposición del que pueda acceder a ellos.

Mientras se vende la idea de estos espacios globales, se desarraigan los espacios locales. Las culturas locales se debilitan y se pierden los sentidos de pertenencia. Las historias locales se remplazan por las historias transnacionales de los héroes y villanos europeos y nacionales pero contadas desde la perspectivas colonizadora, estereotipada, prejuiciada que ve al otro como un ser extraño.

La desterritorialización no es sólo el desplazamiento forzado, es el desarraigo, es la falta de pertenencia a un territorio que establece el anclaje histórico-cultural y que coadyuva a configurar las diferentes identidades. En la medida que se fortalezca el sentido de pertenencia habrá más fortaleza para competir con las relaciones globales que nos desean eliminar.

En San Onofre se vive un proceso de desterritorialización, muchas familias se han ido para Caracas Venezuela, con el ideal de ese territorio que puede brindar todo. Es el lugar de la esperanza, el lugar del progreso. Y con ese ideal viajan y se radican en aquella ciudad, se desterritorializan aprenden nuevas prácticas culturales, otras cosmovisiones, cambian sus lenguajes, sus formas de vestir y de pensar.

Esta problemática la relata Josefina una maestra de San Onofre, Sucre. Ella, con nostalgia por el pasado, pero con esperanza de que las situaciones de desarraigo cambien; cuenta:

San Onofre era un municipio rico en la agricultura y en la ganadería. Casi todas las familias hace cincuenta años, tenían un pedazo de tierra y vacas, eran agricultores. Había mucho arroz, sobreabundaba la comida, especialmente el arroz, el cual, pilaban y trillaban. La comida se guardaba en un depósito. La gente no sufría casi de hambre, porque se vendía el depósito de los alimentos y también animales. Hasta que llegó el momento en que muchos comenzaron a viajar a Venezuela con la idea de organizar,

cambiar su casa, consideraban que aquí no lo podían lograr. Así que cambiaron la arquitectura de los ranchos tradicionales por las grandes mansiones de piso en cerámica. Sin embargo, desde hace 10 años, se fue cambiando la situación, los problemas de violencia, los viajes a Venezuela, muchas familias se fueron y se quedaron allá, y otras, dejaron sus hijos con los abuelos, los cuales siendo adultos mayores no podían trabajar, entonces fueron vendiendo las tierras. Unos se fueron quedando sin tierras y otros enriqueciéndose encontramos señores con 200, 300, 500 hectáreas de tierra, eso ha ido influyendo en la pobreza del municipio, porque era más que todo agricultor y ganadero, entonces al vender los pobres esas tierras ya quedó el terreno y el ganado en manos de pocos, hoy pues ni ganaderos, ni campesinos están bien, porque los ganaderos han tenido que vender cantidad de ganado porque se las llevan. Además, por la violencia han tenido que dejar las fincas solas, los campesinos han tenido que venirse como desplazados, huyéndole porque tienen mucho miedo. Los campos están solos, las tierras las han mal vendido, baratas. Aquí llegó un momento en que las tierras costaban, las que están en la orilla de la playa las vendían en 80 o 100 millones de pesos una hectárea, y en este momento dan 10 o 5 millones, entonces la gente a regalado sus tierras porque viven huyéndole a la inseguridad y nos hemos convertido en un municipio pobre, donde hay hambre, hay miseria, hacinamiento, familias de 10 integrantes que duermen en un dormitorio y una salita.

Tal situación las representan los niños y niñas en sus talleres. A continuación presento un taller titulado: ¿cómo es mi casa y cómo le gustaría que fuera?, en este se evidenciaron las siguientes situaciones:

Como es mi casa?



Grafico N°2: Dibujo realizado por Carlos Wilches niño participante del proyecto sobre el taller ¿cómo es mi casa?.

- En el: cómo es mi casa, en la mayoría de las gráficas presentan elementos característicos de la cultura sabanera como son: El kiosco de paja en el patio, el techo y los zócalos altos, los árboles, el cerdo entre otros. Elementos comunes en la configuración del municipio.

como me gustaria que fuera mi casa?

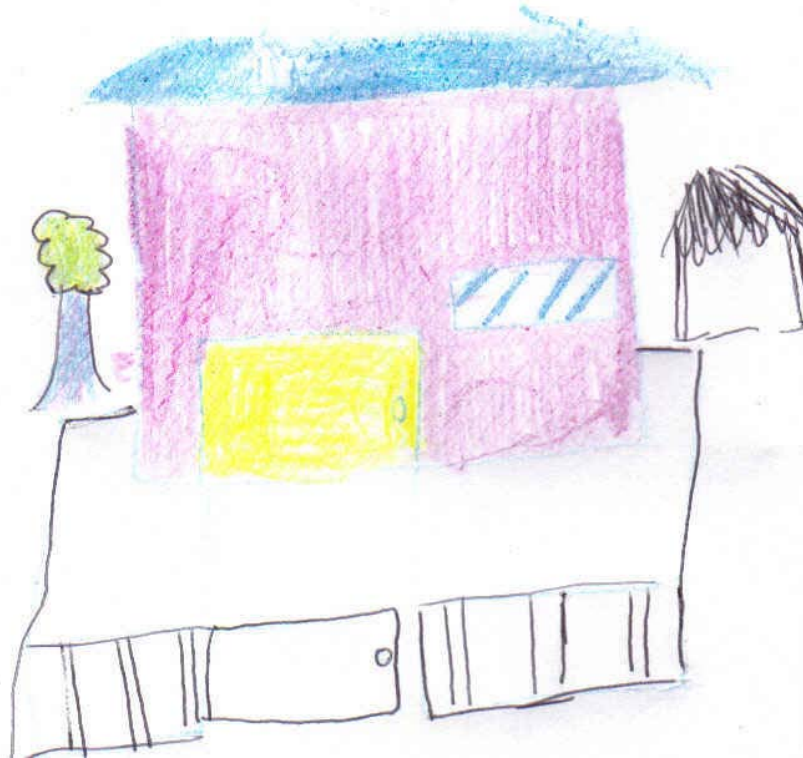


Grafico N°3: Dibujo realizado por Carlos Wilches niño participante del proyecto sobre el taller ¿cómo me gustaría que fuera mi casa?

- En el cómo me gustaría que fuera mi casa, en su mayoría representan la casa con su antejardín, con ventanas grandes, accesorios de lujos. Pero, superponiendo el kiosco y los árboles.
- La superposición de dos contextos culturales, uno común al contexto local y el otro relacionado con la cultura venezolana, más urbana.

El ideal de espacio ha ido configurando en los habitantes de San Onofre identidades territoriales ajenas a ellos, todo gira en torno a Venezuela, sus casas son grandes, con finos acabados (cerámica, mármol) y han dejado de lado los ranchos tradicionales. En relación con esta situación el grupo participante a partir de las expresiones gráfico-plásticas representaron “El como quisiera que fuera mi espacio” y la mayoría de estos elaboraron las grandes mansiones venezolanas, desmeritando el lugar que vivían pues consideraban que no era el lugar más bonito.

En este sentido, las yuxtaposiciones entre lo global y lo local, entendiéndose lo global como el contexto de globalización del capital, la ciudad por lo tanto, es un núcleo articulador del capitalismo. Y lo local, como aquel espacio restringido, delimitado dentro del cual se desenvuelve la vida de un grupo o un conjunto de personas. El lugar, se convierte en la unidad de análisis de lo local (Ortiz 1998:19-40). En estas yuxtaposiciones se generan otras prácticas territoriales, otras representaciones colectivas del espacio, en el que conjugan elementos de estas dos relaciones: desde lo global, se presentan los espacios en relación a un mundo civilizado, presentados por los ideales de progreso y desarrollo, el que los sistemas de valores esta influenciado por el modelamiento de los medios de comunicación y por el consumo en masa.

Es así que la impresión de lo estético cambia, porque el concepto de belleza esta mediado por el mercado, en este caso, la casa bella estéticamente representa un elemento de lo global, en un espacio local, mientras lo local pugna o esta en constante tensión por permanecer, las casas típicas de San Onofre con su kiosco en el patio tienden a desaparecer, porque ya no está en el prototipo estético del mundo idealizado. Sin embargo, la permanencia esta relacionado con la necesidad o la utilización de los espacios, un kiosco, rancho de cuatro palos y el techo de paja, en el patio trasero, es un lugar necesario para refrescarse del calor.

Frente a esta relación, se identifica que la desterritorialización se presenta desde el orden global y local, trayendo como consecuencias el desarraigo por lo propio, en la medida que prime más el sistema de valores globales presentados a través del mundo idealizado que venden los medios de comunicación. Un mundo idealizado que se confunde entre la realidad y la ficción. En San Onofre, más que los medios de comunicación, los viajes de las mujeres y los cambios estéticos del territorio, el mejoramiento de la calidad de vida, de aquellos que se iban o tenían familia en Venezuela influyeron para que todos anhelaran estos cambios.

La superposición de estas dos relaciones se evidencia en San Onofre, porque la mayoría de las personas en su lenguaje utilizan palabras de origen Venezolano, Visten como en aquel país. En fin, las identidades territoriales están en tensión entre lo venezolano y lo San Onofrino. Si lo local no se fortalece la tendencia a es que desaparezca o se debilitan las identidades territoriales, culturales que los representan.

Por último, las identidades están en función de la construcción territorial a partir del tejido social y cultural que en el predomina. Por esto, en los territorios se acoplan nociones de orden interno, local, nacional y global, en las que subyacen dinámicas sociales y de estado, en las que se establecen ejercicios de poder, dominio, reproducción económica y cultura e identidades colectivas. Entre todas las anteriores se presenta una relación entre territorios plurales que son la realidad, los cambios sociopolíticos son las dinámicas (identitarias, culturales, sociales, económicas). Generalmente cuando llegan actores diversos ajenos a los contornos territoriales locales, insertan sus visiones, confrontando a los lugareños. Estos últimos deben luchar por la hegemonía a modo de ejercer legítimamente el dominio o concertar lo propio con las prácticas ajenas. Así, la propiedad de la tierra como fundamento del territorio es desplazada por la noción de soberanía que es la acción de dominio sobre el espacio de pertenencia, real o imaginado (Zambrano 2001).

Mirar el territorio desde una construcción social y cultural implica que la enseñanza del mismo debe partir de los contextos culturales particulares, con las necesidades y cosmovisiones propias y no bajo las ideas del desarrollo, lo cual lleva a pensar ¿Cuál desarrollo? Y con respecto ¿a quién o a quiénes nos desarrollamos? Es necesario fortalecer nuestros sentidos de pertenencia para poder dialogar con los contextos globales.

El estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural.

El territorio como lo concibe Zambrano (2001:45) ofrece varias categorías de análisis de las cuales, se derivan varias relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural. Primero retomó el concepto:

“El espacio terrestre, real o imaginado que un pueblo, etnia o nación ocupa o utiliza de alguna manera, sobre el cual se genera sentido de pertenencia, se confronta con el otro, lo organiza de acuerdo a los patrones de diferencia productiva (riqueza económica), social (origen de parentesco), de sexo/género (división sexual del espacio) y de ejercer jurisdicción. El territorio es humanizado, cultivado, representado y genera comportamientos culturales en torno a él, leyendas, mitos y topónimos”.

Desde este concepto se puede concebir el territorio como construcciones sociales y en la medida que se asuma esta perspectiva su puede dimensionar las relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales.

El territorio, como espacio socialmente construido, no es el contenedor o el recipiente delimitado por políticas o leyes estatales de soberanía, es más que eso, el territorio es una construcción socio-cultural en el que intervienen procesos históricos definidos colectivamente que constituyen las identidades territoriales a partir de las prácticas

tradicionales como creencias, danzas, cantos, lógicas de pensamiento, entre otras.

El territorio es una construcción simbólica de la realidad emergente, en el que se manifiestan las características de las relaciones colectivas entre el sujeto y otros individuos que convalidan las identidades. Es un espacio vivido, en el que se configuran identidades territoriales, culturales, identidades étnicas y de género. Este se convierte en el marco regulado de las interacciones y constituye y afianza las marcas significativas en el proceso de subjetivación del hombre y la mujer en los diversos niveles de acceso y de competencia de los ámbitos públicos y privados. En muchos casos la cocina es referente de uso exclusivo de la mujer, mientras que una cerrajería cotidianamente en algunas culturas se concibe como espacio de uso del hombre. Por esto, existen usos del espacio de manera diferente de acuerdo al género, a través de las actividades, demandas, acciones, lenguajes y manifestaciones afectivas que en él se desarrollan. De acuerdo con el proyecto Arco Iris realizado por la Universidad Distrital este patrón el espacio se configura desde temprana edad, cuando los padres o madres enseñan a sus hijos determinadas utilidades del espacio de acuerdo a su género.

Con respecto a estos conceptos, el territorio está constituido por elementos de las manifestaciones cotidianas del sujeto sobre los espacios sobre los cuales establece vínculos de soberanía y pertenencia cultural, pero que es capaz de compartir con otro, siempre y cuando las relaciones de cooperación y de vecindad sean adecuadas. Este presupuesto se apoya en la investigación realizada por Nelly Rivas sobre modalidades de acceso a la tierra en el Pacífico nariñense: Río Mejicano – Tumaco. Ella, se interesa por observar y analizar cómo se negocia el acceso al espacio especialmente en los sitios de cultivos y, saber, bajo qué modalidades acceden los individuos de una determinada comunidad a la tierra, y hasta qué punto estas modalidades obedecen a patrones tradicionales o se dan por los cambios que produce la “modernidad”. Como resultado de esta investigación se identifican algunas formas de acceso a la tierra por parte de los habitantes y como establecen sus reglas de acceso con relación a sus

vecinos de acuerdo al tipo de relaciones sociales que sostengan (Rivas 1999: 135).

Al respecto, Pulgarín S Raquel (2002:174) afirma como el concepto espacio geográfico, en la acepción de territorio, supera la mirada única de espacio geopolítico, espacio de carácter administrativo, espacio para gobernar y receptáculo de formas de poder. Es por excelencia un espacio socio cultural producido desde la dinámica de los pueblos que lo habitan y poseedor de múltiples historias y culturas.

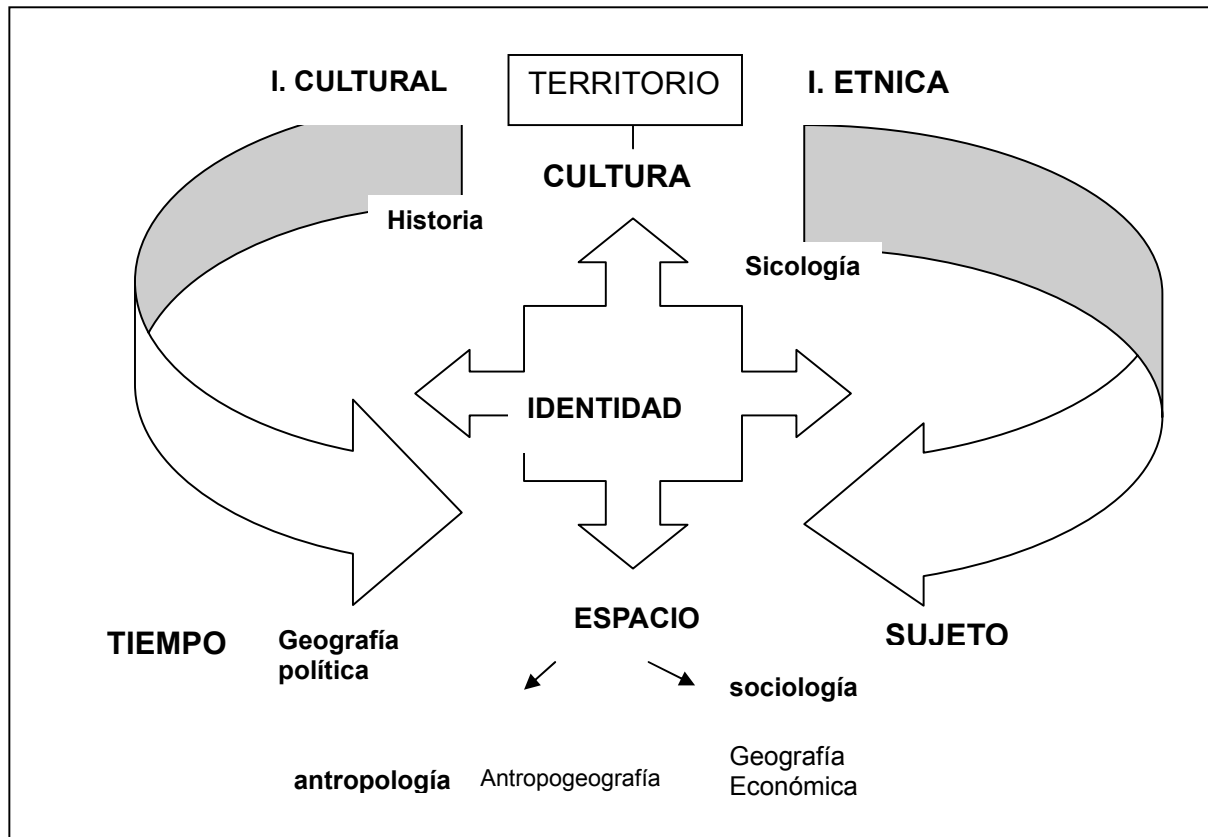
Desde la visión del desarrollo económico, en este caso desde la globalización, las fronteras, los territorios y por ende los lugares tienden a desaparecer. Se elimina “los lugares” como lo afirma Arturo Escobar (2000:113). Se presentan nuevas dinámicas espaciales que desencadenan desplazamientos, desterritorializaciones y desarraigos. Porque con la eliminación de las fronteras hay conformación de macrobloques económicos y políticos que penetran a cada espacio y los domina. Y no sólo es un espacio físico terrestre, también comienzan a configurar espacios virtuales que colonizan y construyen ideales de territorios, lejanos a nuestras realidades culturales, sociales y económicas. Cada vez se hace más evidente esas relaciones globales-locales, en el que la superposición de lo global se hace más fuerte, mientras lo local se debilita. Como Milton Santos lo explica: la técnica invasora no solo modifica los espacios sino que transforma los lugares en su dinámica socio cultural.

En este sentido, desde la visión del postdesarrollo la relación lugar-cultura es importante porque los lugares son creaciones históricas que deben ser explicados, no asumidos y tienen en cuenta la circulación global del capital, del conocimiento y los medios que configuran la experiencia locativa como lo plantea Arturo Escobar (2000:115). La cultura es fundamental porque a partir de ella se establecen las diferentes formas de apropiación y explotación del espacio, al mismo tiempo, que se le dota de significados y simbolismos desde esas propias prácticas espaciales que incluyen cosmovisiones y cosmogonías diferentes. Desde esta categoría el concepto de

desarrollo cambia, porque cada pueblo establece su propio criterio de desarrollo a partir de sus propias necesidades e intereses. Y en el lugar las culturas establecen sus propias experiencias de vida, se configuran identidades que generan sentido de pertenencia.

Al concebir el territorio como construcción socio-cultural afloran varios elementos para tener en cuenta, en relación de las ciencias sociales. Si se distingue el objeto de estudio de las ciencias sociales, este nos evoca a la construcción de sujeto en un espacio y tiempo, se posibilita la relación entre estos dos. El territorio retoma fundamentalmente el sujeto que se construye de las interacciones sociales y colectivas que le dan significado a los símbolos que en él se elabora culturalmente. Las ciencias sociales desde sus diferentes disciplinas, permite develar aquellos significados que el territorio posee y que construye desde el sujeto y sus relaciones sociales. Relaciones que van desde el género, o sea la generización del espacio, que desde la geografía feminista retoma los espacios en los que se instauran reglas, símbolos de acuerdo a lo femenino o masculino, normas de acceso o dominio. Relaciones de productividad, que de acuerdo a la economía se apropian, utilizan los espacios y establecen reglas de manejo y de administración para el ejercicio del dominio, en esta perspectiva aparece lo público o lo privado. Relaciones de jurisdicción, que desde la política se instauran para establecer normas de soberanía y jurisdicción que regulan a actores que habitan los espacios. Relaciones históricas que han configurado en el espacio, procesos que en la actualidad le dan sentido a la supervivencia desde lo cosmogónico, las prácticas tradicionales, los cuales, van estableciendo las identidades territoriales.

En el siguiente esquema presento las relaciones por categorías que se establecen entre el territorio y la enseñanza de las Ciencias sociales:



Esquema conceptual N° 1: **ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO DEL TERRITORIO.**

En el esquema se observa como, el estudio del territorio, concepto fundamental de la geografía y retomado por diversas ciencias sociales, se comparte categorías conceptuales, elaboraciones teóricas procedentes de los objetos de estudio de las disciplinas que conforman el área. De esta manera, problemáticas que competen a la construcción de identidades culturales, étnicas, territoriales, competen se pueden abordar desde los discursos de aquellas disciplinas pero a partir de la trans e interdisciplinariedad.

Es así que, la categoría de las identidades étnicas requiere de la categoría cultura y sujeto, concebidos estos dos como el proceso de subjetivización. Al respecto considero

una posibilidad de fortalecer la formación de subjetividades desde la enseñanza de las ciencias sociales a partir del estudio del territorio local, del espacio vivido. El sujeto se construye en contextos culturales particulares, y es a su vez, constructor de significados a partir de la interacción social dentro de esos contextos a partir del discurso o la narrativa. En esta medida, la forma de apropiación e interpretación que realizan los actores sociales de las condiciones objetivas del mundo, es una construcción de significados pero más que esto es el proceso de subjetivación. Reguillo (2001:3) Propone pensar el proceso de subjetivación desde la constitución de la sociedad como un proceso dinámico, en el que los actores sociales realizan acciones y constituyen sentido sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación, desde un lugar situado e históricamente constituido, es decir, a partir de profundos anclajes histórico-culturales como género, nacionalidad, etnia y clase social; como también de anclajes electivos como procesos de identificación o afiliaciones que los actores actualizan en el curso de sus biografías. Todo esto se constituye en proceso de construcción social del mundo, el cual implica relaciones de poder desiguales y de poder desniveladas, esto permite entender la configuración de órdenes institucionalizadas cuya legitimidad estriba en la capacidad del sujeto para proponer-imponer, una visión de mundo como la única posible y plausible, que engendra prácticas históricas y objetivamente ajustadas a las estructuras que las producen, en un proceso no exento de conflictos.

Por esto, la necesidad del sujeto establecer el lugar del cual se apropia para establecer su discurso, sus prácticas culturales que le van dando significado a través de los símbolos desde la interacción continua con los otros. De esta forma, van configurando los apegos, los arraigos, las pertenencias hacia un lugar, que necesitan conocer, dominar, apropiarse para poder sentirse seguro.

En el caso de las maestras de la escuela José María Córdoba era importante, estudiar la historia de las calles, de los personajes, como lo narra Josefina una maestra participante:

Bueno, queriendo presentar mi proyecto de aula en este año, del área de sociales, del grado segundo, pues quise trazarme el objetivo de conocer nuestra localidad, porque muchas veces le pregunta a un niño de quinto año, donde queda el barrio Palito y no lo sabe decir donde queda si por el oriente , sino por allá, por acá y algunas veces saben de otras ciudades mas que de nuestro pueblo, entonces, nos trazamos el objetivo de reconocer barrios, el origen de las calles e historia de nuestro pueblo.

La maestra identificó que no tenía sentido enseñar la geografía o la historia, si los niños y niñas no aprendían a ubicarse en su propio territorio, ni conocer de donde venían, ni la historia de sus orígenes, ni la historia del San Onofrino, ni la historia de los personajes. Sin esto no tenía sentido enseñar las ciencias sociales. La profesora fue conciente de que era necesario reivindicar la enseñanza de su territorio para fortalecer sus identidades territoriales, culturales y etnicas, para que nunca se les olvidará a aquellos pequeños que eran una comunidad afro con una historia, con unas prácticas y un territorio muy particulares.

En está construcción de sujetos apoyándome Eisner (2002: 23) la educación tiene un papel protagónico, el cual, es expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida, esta construcción de significados depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura se han construido y han presentado el significado. Y es el currículo quien tiene la función de darle sentido a estos significados culturales.

Respecto a esto, Nelly Buelvas cuenta como lograron que la escuela le diera significado y sentido a su vida cotidiana:

Al principio Ciencias sociales era el área que más perdían los estudiantes, no les gustaba. Pero, ahora que trabajamos con la historia de nuestras calles y de nuestros barrios, ellos están animados, se dieron cuenta que antes empezamos como calles y ahora ya son barrios.

Las maestras han considerado que a través de la indagación del territorio pueden explicar los fenómenos, lo que observan desde la historia, la geografía, la economía,

la antropología y aplicarlo a las artes. Una estrategia que utilizaron las maestras de esta escuela fue la de organizar la institución con los espacios más representativos del municipio fue así que nombraron cada salón con un personaje, con un referente espacial, por ejemplo el pozo de San Patricio. No sólo los nombraron sino que pintaron grandes murales con estos personajes y estos referentes así lo narra Nelly Buevas profesora de cuarto grado de primaria, participante del proyecto:

La escuela ha querido reafirmar los valores que hemos considerado se han ido perdiendo entre las personas de nuestro municipio y fundamentalmente entre los niños y niñas. Entonces, decidimos pintar la escuela, organizarla con nuestra historia, con los instrumentos musicales, con los santos, con los personajes y con algunos elementos de nuestro territorio como el pozo de San Patricio.

Todas estas historias contadas por las maestras, estuvieron marcadas por dos antecedentes que aunque no me competen si influyeron en las historias que hoy narro. El antecedente de los proyectos de juego dramático, la escuela como espacio de encuentro intercultural e identificación de necesidades educativas a partir del juego y arte,¹⁸ estos proyectos se realizaron en la escuela José María Córdoba dirigidos por el grupo Diverser a cargo de la Doctora Zayda Sierra. A partir de las necesidades identificadas en esta escuela ella comenzaron a tomar conciencia frente a su rol como docentes, frente a la escuela como espacio significativo con compromiso social. Por lo tanto, decidieron cambiar su modelo de enseñanza más humanizado y centrado en un sujeto con un contexto socio-cultural.

La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural

Desde una perspectiva intercultural, la enseñanza de las ciencias sociales, se ve fortalecida en el estudio del territorio. Retomando a Freire (1987), es necesario que se

¹⁸ Ver ficha técnica en el capítulo III de metodología

proponga una pedagogía en la que el sujeto aprenda a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que él vive, que aporta experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. El sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Aprender desde el

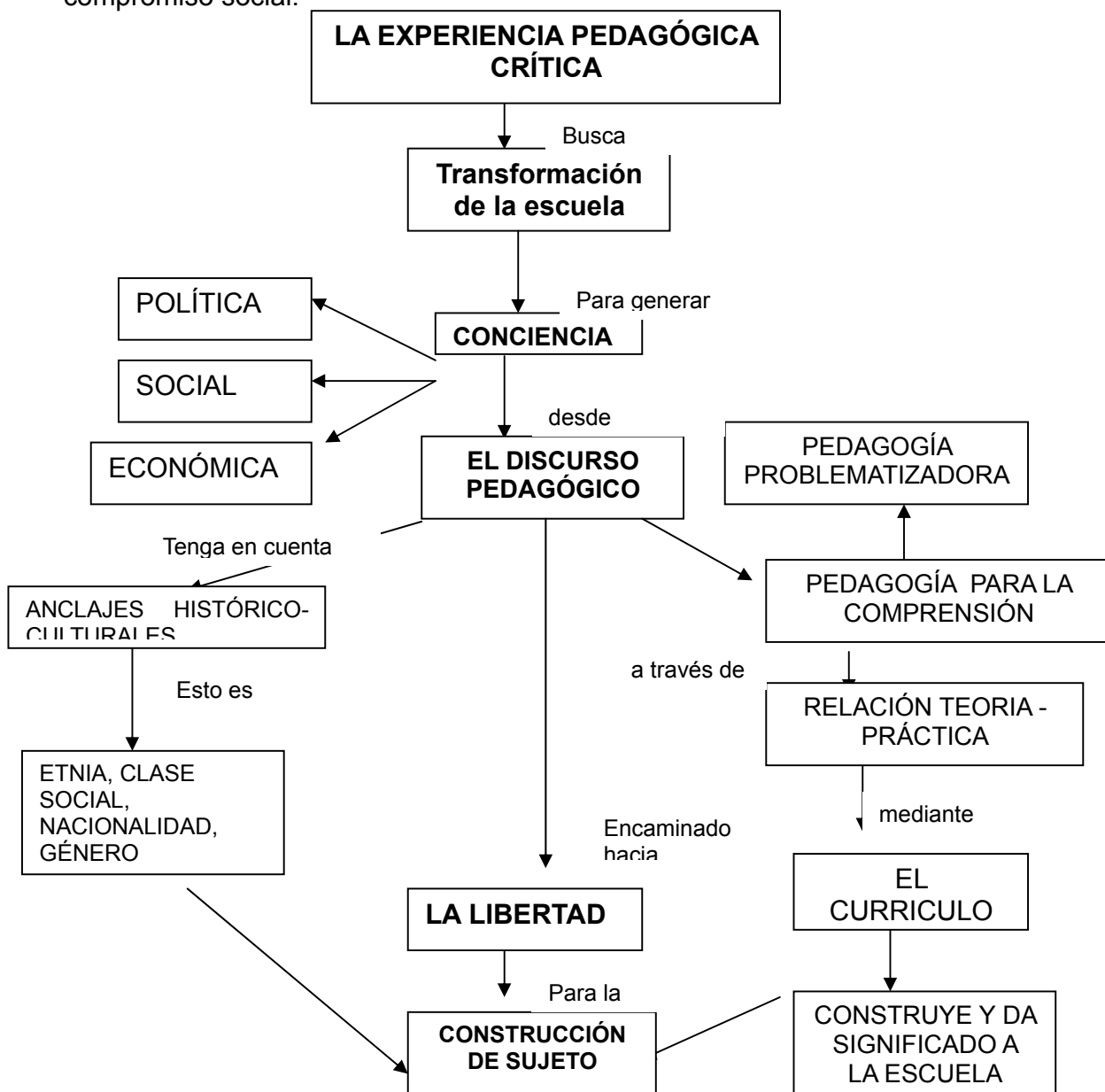
Los textos que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo y hacerlo conforme a su demanda histórica lo ha expuesto. En este sentido, el territorio se convierte en un texto que se lee y se transforma desde diferentes miradas críticas, con la orientación de maestros y maestras, quienes deben de acompañar a los sujetos a la exploración de ese mundo, siendo conciente de los contextos culturales que lo rodean, de los anclajes histórico-culturales como género, etnia y clase social. Hacer de la experiencia de enseñanza-aprendizaje algo significativa para la vida y para su comunidad.

Entonces, el papel del educador estriba en la problematización del mundo circundante del oprimido, crear las condiciones apropiadas para que el aprendizaje desarrolle nuevas expectativas avanzando más allá del currículo. Se hace necesario, hoy más que antes, “devolver la palabra al estudiante”, superar los contenidos pensados desde el maestro y no desde las necesidades e intereses de los alumnos, en síntesis, como lo afirma Paul Freire: superar la enseñanza de la contestación, por la pedagogía de la pregunta. Preguntas que deberán orientarse al reconocimiento del mundo social en que vive.

Al mismo tiempo, ser conciente de los sistemas de poder que al docente y a estudiantes afectan, reflexionando acerca del discurso que cada uno sostiene frente a cuáles son los intereses que se muevan y desde qué espacios se hablan dichos discursos. El diálogo cobra sentido en la medida en que se reconozca que el sujeto no se hizo en el silencio sino que en el proceso de subjetivación, el uso de la palabra se convierte en un elemento de reflexión, acción y el diálogo se convierte en un elemento de aprendizaje.

Para establecer un diálogo intercultural es necesario que el maestro o maestra empleen un lenguaje similar al de las costumbres del sujeto para que exista esta interacción, al mismo tiempo, una integración a la vida del individuo a través de investigar su lenguaje,

su praxis y pensamiento; mediante la educación problematizadora, cuya resolución no se encuentra en los espacios lejanos sino en el entorno socio-cultural que les circunda. De esta manera se van estableciendo cambios en las conciencias de los sujetos, de orden económico, políticas y sociales si se tiene en cuenta al sujeto desde su propia realidad. Así logramos que la experiencia pedagógica sea un acto con significado y compromiso social.



Esquema conceptual N° 2: Experiencia pedagógica crítica

Como se observa en gráfico, la enseñanza de las ciencias sociales, ha de lograrse a partir de las relaciones teoría y práctica, de relaciones didácticas mediadas por la enseñanza problémica y la lectura del contexto, así como por la visión interdisciplinaria del conocimiento de lo social. Solo así tendrá lugar la finalidad de las ciencias sociales que se enseñan: Educar para vida, formar para la ciudadanía desde el reconocimiento de sí mismo y del otro, así como la comprensión del mundo que habitamos.

5. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

Educar en la diversidad cultural implica cambiar los modelos educativos imperantes fundamentalmente estructurados desde el pensamiento europeo o/y anglosajón, modelos como el asimilacionista: educar para igualar las posibilidades de aquellos, que por múltiples razones como etnia, género, clase social no pueden acceder a los supuestos privilegios de la “civilización” y el “progreso”. Progreso que margina, excluye a los que no se ajustan a los ideales de cultura o que compensa a los que consideran no están en los estándares de conocimiento (García, Montes y Púlido, 1999). Por esto es necesario:

- Apostarle al fortalecimiento conceptual y didáctico de los docentes de ciencias sociales, quienes atienden a una población multicultural desde un currículo pensado solo para unos pocos. Si reconocemos la diversidad cultural, la valoramos y respetamos podemos pensar en una educación para la diversidad y con ello, por que no a una formación para la ciudadanía. esto no es más que hacer de la enseñanza de las ciencias sociales un ejercicio pedagógico donde además de la geografía y la historia leamos nuestros lugares desde los sujetos, esto es, desde lo simbólico, la etnia, el género, las clases sociales entre los múltiples elementos que constituyen a ese sujeto y con esto permitiremos lecturas antropológicas, sociológicas y políticas....

- Reconocer en los lineamientos curriculares del área la inter y multidisciplinariedad que sustentan cualquier intervención didáctica así como medios didácticos valiosos como la cátedra de estudios afrocolombianos que aún no hace parte de la preparación de los encuentros de clase que el maestro realiza y que son instituidos con obligatoriedad en todos los entes educativos.

Todo esto se explica en la falta de relación entre la realidad que se enseña desde la escuela con la realidad socio-cultural de los pueblos que conforman nuestra nación, que por muchos momentos pensando en el modelo de igualdad se invisibilizan y se enajenan del territorio y del proyecto de identidad nacional.

Por esto, los estudios sobre la enseñanza de las ciencias sociales desde el territorio y hacia una educación intercultural son escasos. Todos los trabajos existentes se han hecho de manera aislada cada uno en busca de sus propios objetivos, los de enseñanza de las ciencias sociales se han preocupado más por la didáctica que por revisar los contenidos en relación a los contextos culturales locales, revisar si responden a una realidad histórica y social particular que propendan por buscar un desarrollo a partir de nuestras características y de las necesidades, recopilando las experiencias significativas que cada grupo humano desde sus anclajes histórico culturales (género, etnia, clase social, nacionalidad) brinda para la comprensión de las situaciones que propendan hacia la solución de conflictos que nos competen a todos y a todas.

Desde el territorio se reivindican estudios realizados por brasileño Milton Santos (2000) quien articula las relaciones del territorio con las ciencias sociales, afirmando que es desde el territorio que se le da significado a la construcción de sujetos sociales, económicos y políticos, porque con las configuraciones espaciales, territoriales que los sujetos hacen en su proceso histórico se coadyuvan a constituir las identidades culturales, étnicas y territoriales de los(a) mismo(a)s. Sin embargo, en Colombia estas

articulaciones entre territorio y ciencias sociales desde el currículo son escasas, sólo en algunos grupos étnicos se están empezando a reivindicar esta relación como estrategia de fortalecimiento identitario, como es el caso de las comunidades afro, quienes lo han articulado en la cátedra afrocolombiana (2002: 19) cuando establecen que:

“Otro aspecto relacionado estrechamente con la identidad cultural es el territorio, lo cual explica la especificidad de las luchas sociales por la tierra de los grupos étnicos. Para los Afrocolombianos los conceptos de etnia, cultura y territorio son interdependientes, y definen el territorio como el espacio biofísico donde establecen o desarrollan relaciones de pertenencia, parentesco y aprovechamiento de los recursos naturales. Estas relaciones en su conjunto dan razones de una lógica cultural del territorio. La ocupación de los espacios geográficos tiene una dimensión histórica, sociocultural y política. En este sentido, el territorio es una construcción sociocultural que parte de unas condiciones naturales donde se desarrolla la historia de una comunidad”.

Sin el territorio, los pueblos tienden a desaparecer porque en él se configuran los procesos identitarios, hay apropiamiento del espacio, de los recursos y por ende, se constituyen prácticas tradicionales y culturales que le dan sentido de pertenencia y significados a partir de las experiencias individuales y colectivas. Al enseñar sin pensar en el territorio de las culturas locales se desarraiga, se desterritorializa al sujeto, se debilitan las culturas minoritarias locales frente a los procesos globales que tienden a desaparecer “el lugar”, concebido este como “el espacio vivido”, un espacio en el que hay enraizamiento desde las prácticas cotidianas que los sujetos configuran en él y que generan sentido de pertenencia en quienes lo habitan como lo afirma Arturo Escobar (2002: 113).

De igual forma comprender que el territorio implica un fortalecimiento identitario en las generaciones venideras, en el que se permita más que mostrar los benefactores procesos de “modernización”, los espacios y las culturas ideales que impone el proceso de globalización, desde los mercados, las políticas y las mass medias, que regularmente tienden a desaparecer los espacios locales, debilitándolo con el sistema de valores que incorpora implícitamente la globalización que generan desarraigo

(Escobar 2002: 115). Es buscar los mecanismos por los cuales, tanto los espacios locales y globales dialoguen desde las fortalezas de cada uno y no sólo desde la desigualdad, como regularmente se ha hecho a partir de las discriminaciones, invisibilizaciones, estereotipos y prejuicios hacia las culturas diferentes a la propia.

5.1. Propuestas que inducen a la reflexión acerca del estudio del territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural.

Atendiendo a los planteamientos anteriores y a las reflexiones que hicieron los y las participantes del proyecto, considero que la Universidad de Antioquia y su cuerpo docente debieran contemplar un diálogo de saberes, que reconozca las culturas, los territorios rurales, afros, indígenas, las lenguas, las propias realidades, las potencialidades y las particularidades de todos los sujetos involucrados en el acto educativo.

No preocuparse tanto por el ideal de ciencia que válida o inválida los saberes sino hacerle frente a nuestra realidad social y cultural, no envano Colombia es un país diverso en todos los sentidos, sin embargo, la Universidad hace invisible esta realidad y la desconoce, no toma posición frente al desplazamiento, las grandes emigraciones, las desterritorializaciones, en fin de muchas problemáticas que aunque se estudian desde las diferentes disciplinas, en el acto pedagógico no se tienen en cuenta e incrementan estas acciones. Más bien preocuparse por idear las estrategias pertinentes para el desarrollo de nuestra nación partiendo de las necesidades locativas y que propendan por brindar mejor calidad de vida a todas comunidades desde la diversidad pero sin la exclusión o la marginalización. Mediante un diálogo intercultural como lo propone García, Montes y Púlido(1999) que persiga el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para

la promoción de la acción política desde una mirada crítica. Así como lo sugiere Freire (1987) una pedagogía en la que el individuo aprenda a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que él vive, que aporta experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. El sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Los textos que el individuo construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo y hacerlo conforme a su demanda histórica lo ha expuesto.

De esta manera, el territorio se convierte en un texto para el análisis de las diversas culturas, en las que se retoman las prácticas y cosmovisiones que enriquecen al mundo desde las experiencias que posibilitan situaciones de aprendizajes significativos a partir de la enseñanza de las ciencias sociales.

Al programa de Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia le sugiero la revisión al plan de estudios frente al enfoque y contenidos, para proponer modelos de enseñanza desde las realidades sociales, culturales y territoriales que conjuguen el diálogo intercultural entendiendo este, como lo propone como lo proponen McLaren y Giroux (1998), que propicie la creación de un espacio público en el que los docentes aprendan, a través del diálogo, el debate y el compromiso social, a articular su propio sentido del propósito moral y político; a crear intelectuales que puedan traducir los riesgos del descubrimiento y el aprendizaje en prácticas pedagógicas capaces de defender y ampliar el discurso democrático y las prácticas sociales en las escuelas y en la sociedad en general.

Al mismo tiempo, recomiendo al programa de Licenciatura en ciencias sociales poner en cuestión la historia que cuenta a los futuros maestros y maestras, la ciencia que enseña desde ¿qué perspectiva si totalitaria, universal, objetiva que excluye y busca obedecer a patrones de progreso que están en contra del sistema de valores de las diferentes culturas o al ideal de progreso que parte de las características particulares de las culturas?, repensar la historia desde la visión de sistema-mundo, con múltiples sujetos, múltiples historias, múltiples espacios dinámicos y no estáticos, ni continuos.

Dejando de lado la enseñanza del territorio y de la historia desde la unidad de análisis estado-nación.

Además, trascender de la simple fragmentación del saber por disciplinas sino promover a enseñanza de las situaciones o problemáticas específicas desde la transdisciplinariedad, en el que involucre discursos de orden antropológico, sociológico, económico, político, geográfico entre otros, en los que exista un dialogo y propendan por la solución de conflictos, de necesidades y realidades socio-culturales particulares. A su vez que integrarse en equipos de trabajo los de ciencias naturales, para hacer equipos de discusión alrededor de temas de investigación para la construcción de sujetos y de territorios.

Y por último, posibilitar espacios desde el plan de estudios para trabajar la cátedra afrocolombiana, la educación para indígenas y la perspectiva de género entre otras, desde algunos enfoques como los estudios culturales.

A los maestros y maestras de ciencias sociales de básica primaria y secundaria les propongo fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio de los múltiples territorios partiendo de la diversidad cultural a través de la promoción del diálogo como la esencia y el centro de su planteamiento metodológico que posibilita la pregunta y la respuesta y suscita un nuevo conocimiento construido en el intercambio dialógico (Freire 1990). Fortalecer el sentido de pertenencia hacia los territorios a partir de la diversidad cultural de sus estudiantes, reconociendo que existe diversidad de prácticas espaciales, que se deben de analizar a partir de los sujetos que ejercen dichas prácticas, teniendo en cuenta jerarquías de poder, género, clase, etnia, afinidades sociales y culturales. Un mismo actor se asocia a múltiples espacios y tipos de espacios (territorios, lugares, redes) en función de diversas pertenencias, que coadyuvan a configurar las identidades territoriales, étnicas y culturales.

Por otro lado, la enseñanza de las ciencias sociales en la primaria debe de ir acompañada del estudios de las comunidades culturales que integran la nación colombiana, para permitir que al interior del aula se presenten continuos diálogos de

interculturalidad en los que todos puedan participar desde sus realidades histórico-culturales y a que apuesten a la solución de conflictos mediante las diversas miradas de la realidad socio-cultural. Para que esta mirada no este cargada de discriminaciones, prejuicios y estereotipos.

En general, la desterritorialización afecta a toda la sociedad colombiana por el desarraigo, por la violencia que genera el desplazamiento, las grandes emigraciones a otros países. Algunos afecta más que otros, quienes lo viven padecen de la incertidumbre espacial, de no saber donde configurar las prácticas culturales que ayudan a establecer las identidades territoriales, y no saben como hacerlo, enfrentarse a mundos ajenos, desconocidos, que los invisibiliza y los maltrata. Estos mundos van desde el mundo de consumo, espacios ciudadanos, espacios lejanos de países en los que las realidades culturales que nos constituyen no les interesan.

Si bien son ideas que invitan a cambiar, tanto en los planes de formación de los futuros docentes como en la concepción didáctica que orienta la intervención en las aulas de clase en las diferentes instituciones educativas, son por excelencia, posibilidades de cambiar el mundo de la escuela conociéndola, como lo afirmara hace unos años L. Stenhouse, son los maestros quienes en últimas transformarán la escuela, investigando su práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Antón, J.; Lluch, X; Rodas, M.; Ros, A. Y Salinas, J. (1995). Educación desde el interculturalismo. Salamanca: Amaú.

Arieti, S. (1993). La creatividad la síntesis mágica. México: Fondo de cultura económica de México.

Aristizábal, Silvio. (2001). Conocimiento local y diversidad étnica. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Arocha Rodríguez, Jaime. (1993). Razón, emoción y convivencia étnica en Colombia. Revista Colombiana de Psicología, No. 2, pp. 117-122.

Arocha, Jaime Y Nina S. De Friedemann (1995). Marco de referencia histórico-cultural para la ley sobre derechos étnicos de las comunidades negras en Colombia. América Negra, 5 (junio): 155-172.

Arocha, Jaime. (2002). La inclusión de los afrocolombianos. ¿meta inalcanzable? . Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia.

Bermúdez, Emilia (2002) Procesos de Globalización e Identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo "propio" y lo "ajeno". En: Daniel Mato, coord.: Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism: Perspective and method, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (1). Consultado el 5 de 12 de 2003 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Camacho, Juana (1.999). "Todos tenemos derecho a su parte": derechos de herencia, acceso y control de bienes en comunidades negras de la Costa Pacífica Chocoana. En: Camacho, Juana y Restrepo, Eduardo. De montes, ríos y ciudades, territorios e identidades de la gente negra en Colombia. Bogotá: Fundación natura, ECOFONDO, Instituto Colombiano de Antropología.

Carbonell, F. (1991). "La escuela de verano para profesionales de atención directa a minorías culturales y trabajadores extranjeros". Revista de Trabajo Social, 124, 57-61

Carspecken, Phil Francis. (1996). Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide. New York and London: Routledge

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Da Silva, A. (1995). "Educación Antirracista e interculturalidad". Bakeaz, 10, págs. 1-12.

Denzin, N. (1971). The logic of naturalistic inquiry. Social Forces

Denzin, N. (1989). Interpretative Biography. Newbury Park, CA.: Sage.

DNP (DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION). (1998-2002). Plan Nacional De Desarrollo De La Poblacion Afrocolombiana "Hacia Una Nacion Pluriétnica Y Multicultural"..Santafé de Bogotá: República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación.

Echeverri, Rafael (1998). Misión Rural: Colombia en transición. De la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural. Bogotá: IICA y TM editores

Eisner (1998). Cognición y curriculum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Eisner, Elliot. (2002). Cognición y representación. En: La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Escobar Arturo.(2000): El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: Lander Edgardo. La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO.

Flórez, A. (2001). Crisis disciplinar y estudios culturales. En: Revista Colciencias. Colombia ciencia y tecnología. Vol.19 N.4:3-8 Bogotá: Colciencias.

Fourez, Gerard. La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia. Narcea S.A ediciones. Madrid. 2000.

Freire, Pablo (1978) Educación liberadora. Madrid: Edit. Zero

Freire, Paulo. (1987). Pedagogía do Oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra.

García Canclini Nestor (2000) “Noticias recientes sobre la Hibridación”. Texto presentado en la II Reunión del Grupo de Trabajo “Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Caracas, 9 al 11 de Noviembre.

_____ (1989) El camino recorrido y el camino por recorrer en estudios afroamericanos. (Inédito)

García Castaño, J, pulido Moyano, R & Montes del Castillo, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En: García Castaño & A, Granados Martínez (Eds). Lecturas para la educación intercultural. Madrid: Trotta.

García, Jesús “Chucho” (2002) “Encuentro y desencuentro de los ‘saberes’ en torno a la africanía latinoamericana”. En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

García, Pedro.(2000). Las desilusiones de la identidad, la etnia como pseudoconcepto. En: García, Pedro. Las desilusiones de la identidad. Madrid: Cátedra universitat de Valencia. Frónesis.

Galeano, Eduardo (1978). Las venas abiertas de América Latina. Argentina: siglo XXI.

Garfinkel, H. (1996). Studies in ethnomethodology. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Giroux, Henry A. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.

Gómez, Jairo Humberto (2003). Los estándares curriculares en sociales. La formación de sujetos sociales en la escuela. En: Educación y cultura. N.63. (38-44). Bogotá: FECODE.

Gómez, José. (2000). Lugares y sentidos de la memoria indígena Páez. Convergencia. No. 7 21, México, pp. 167-202.

Goodson, I. (1996). Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories. Nueva York: Teachers College Press.

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En: Denzin, Norma y Lincoln, Yvonna. Handbook of qualitative. Thousand Oaks, Ca. Sage.

Heritage, J. (1984). Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity.

Hoffmann Odile. (2001). Del territorio étnico a la ciudad: las expresiones de identidad negra en Colombia a principios del siglo XXI. En: Nates, Beatriz. Territorio y cultura, territorios de conflicto y cambio sociocultural. Manizales: Grupo de investigación territorialidades. Departamento de antropología y sociología de la Universidad de Caldas.

Hopenhayn, Martín (2000). Seminario Regional de Expertos Contra el Racismo: CEPAL.

Kuper, Adam (2001). Cultura. Versión de los antropólogos. Barcelona: Paidós.

Lander Edgardo. (2000): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. En: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO.

Lowenfeld, Víctor.(1962). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Maya, Adriana. (1992). Las brujas de Zaragoza: resistencia y cimarronaje cultural en las ruinas de Antioquía. *América Negra*, # 4 (diciembre):85-98.-- 1993. Afrocolombianos: se lleva la misma sangre. *Colombia país de regiones*, 4 30. Medellín: El Colombiano-Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). -- 1994. Propuesta de estudio para una formación afroamericanística. *América Negra* 4 7 (diciembre), págs.: 139-158. Santafé de Bogotá: Expedición Humana, Pontificia Universidad Javeriana.-- 1995. *Puente Africa-Colombia. Resistencia y reconstrucción étnica en la Nueva Granada: Cimarronaje, brujería y automanumición*. mnisióiu Conferencia grabada Lev 70 Etnicidad, Territorio y Conflicto en el Pacífico colombiano. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales/Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia. -- 1996a. Legados espirituales en la Nueva Granada, siglo XVII. *Historia Crítica*, N0 12,,: 29-41. Santafé de Bogotá: Departamento de Historia, Universidad de los Andes.-- 1996b. Informe final de Área Etnohistórica. Proyecto de Investigación Los Baudoseños: Convivencia y Polifonía Ecológica.Santafé de Bogotá: Departamento de Historia, Universidad de los Andes.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata-Paideia.

Mclaren, P y Giroux, H.(1998): la formación de maestros en una esfera contra-pública. En: Meter Mclaren (Ed). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Argentina: HomoSapiens

Mclaren, P. (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era. London: Routledge.

Mijares, Maria Marta (1996) Racismo y Endoracismo en Barlovento. Caracas: Fundación Afro Ministerio de Educación Nacional.(1996). Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Morse, Janice. (1994). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Colombia: Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia.

Mosquera Mosquera, J.D. (1998). Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo

XXI. Historia, realidad y organización. Bogotá: Banco de la República

Nickerson, R., Perkins, O. y Smith, E. (1994). Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós

Nieto, Mauricio (2000): Remedios para el imperio. Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia.

Plan de desarrollo Universidad de Antioquia (1998-2002). Medellín: Universidad de Antioquia.

Pajuelo, Ramón (2002) El lugar de la utopía. Aportes de Aníbal Quijano sobre cultura y poder. En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Pozo Municio, Ignacio. (1999). Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Alianza editorial. Madrid .

Primer Congreso de la Cultura Negra en las Américas (1988) Fundación Colombiana de Investigaciones Folklóricas. Bogotá.

Pulgarín S. María Raquel, Hurtado C. Luz Piedad. (2003) Resultados Pruebas saber en Ciencias Sociales. Editorial secretaría de Educación departamental. Medellín.

Pulgarín, Raquel (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración en las ciencias sociales que se enseñan?. En: Revista de Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Pulgarín, Raquel (2001). Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico y en la producción de materiales didácticos. Tesis doctoral. La Habana . Cuba.

Reguillo, Rosana. (2001). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. Guadalajara: Dossier.

Rios, Alicia (2002) "Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina". En: Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Rivas, Nelly. (1.999). Modalidades de acceso a la tierra en el Pacífico nariñense: Río Mejicano – Tumaco. En: Camacho, Juana y Restrepo, Eduardo. De montes, ríos y ciudades, territorios e identidades de la gente negra en Colombia. Bogotá: Fundación Natura, Ecofondo, Instituto Colombiano de Antropología.

Sandoval, C.A. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: Segunda Edición Aumentada y Corregida, ICFES/ASCUN.

Santos, Milton (2000), La Naturaleza Del Espacio. Barcelona: Ariel.

Schwandt, T.A (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: Denzin, Norma y Lincoln, Yvonna. Handbook of qualitative. Thousand Oaks, Ca. Sage.

Sierra Zayda (ed.) Autores varios (2004). Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños. Medellín: Conciencias, Grupo Diverser-Universidad de Antioquia, IESALC-UNESCO, OIA-INDEI.

Sierra, Z. (1998). Aproximaciones al juego dramático en la edad escolar. Bogotá: Centro de investigaciones de la Universidad de Antioquia y Colciencias.

Stenhouse, L. La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid. 1993.

Tirado, M. (1995). El juego y el arte del ser humano. Medellín: Departamento de extensión y educación a distancia de la Universidad de Antioquia.

Touraine, A. (1995). "¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas". Claves de Razón Práctica, 56, págs. 14-25.

Wallance, M. (1993). "Multiculturalism and Oppositionality". En C. McCarthy Y W. Crichlow (Eds.) Race, Identity and Representation in Education. London: Routledge, págs. 251-261.

Woods, Peter.(1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós

Wulf, Christoph.(1996).El otro perspectiva de la educación intercultural. En: Klesing-R, Ursula. Lo propio y lo ajeno. La interculturalidad y la sociedad multicultural. México: Plaza y Valdés.

ANEXOS:

ANEXO No. 1¹⁹ TALLERES CON DOCENTES, NIÑAS Y NIÑOS DE LA ESCUELA JOSÉ MARÍA CÓRDOBA.

Los talleres tuvieron como eje transversal tres categorías: Territorio, cultura e identidad. Aunque quise dividirlos no me resultó fácil pues todos se conectan entre sí y son dependientes.

Como objetivo específico:

- Identificar las percepciones del territorio, cómo y con cuáles componentes de la cultura lo construyen, cuáles son las características que componen la identidad étnica, analizar cada una de las interpretaciones de los niños y las niñas acerca de mi pueblo, mi casa, mi escuela, mi calle, para promover el fortalecimiento de la identidad territorial, a partir de talleres sobre espacio en el presente, pasado y futuro de la comunidad afro-descendiente.

Cuadro N° 9: Talleres gráfico-plásticos aplicados a la investigación

SESIÓN Y DURACIÓN	CATEGORIA	TEMA	PROPOSITO	ACTIVIDAD	RECURSOS
(2 HORAS)	¿CÓMO ES MI ESPACIO?	¿Cómo es mi casa y mi calle?	Describir y representar los espacios significativos en los que el niño y la niña ejercen dominio.	Realizar talleres gráficos, plásticos y narrativos para identificar los componentes fundamentales en estos espacios.	-Papel reciclable, colbón, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
	¿CÓMO ES	¿Cómo es mi escuela y mi pueblo?	-Describir y representar los espacios significativos en los que el niño y la niña ejercen dominio. -Identificar como los	Realizar talleres gráficos, plásticos y narrativos para identificar los componentes fundamentales en	Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora

¹⁹ Estos talleres hacen parte de la propuesta de educación intercultural y al mismo tiempo, son los talleres utilizados para la recolección de la información.

(2 HORAS)	MI ESPACIO?		niños(as) perciben su espacio global y local.	estos espacios	
1. (2 HORAS)	¿QUIÉNES HABITAN MIS ESPACIOS?	¿Quiénes habitan en mi casa?	Identificar componentes de construcción territorial desde las relaciones humanas, con objetos, elementos bióticos y abióticos significativos para los niños y niñas.	Realizar juego dramático, representando personajes, talleres plásticos, narrativos y sonoros	-Telas, espumas, cintas -Filmadora -Audio grabadora
2. (2 HORAS)	¿QUIÉNES HABITAN MIS ESPACIOS?	¿Quiénes habitan en mi escuela?	Identificar componentes de construcción territorial desde las relaciones humanas, objetos, elementos bióticos y abióticos significativos para los niños y niñas.	Realizar juego dramático, representando personajes, talleres plásticos, narrativos y sonoros.	Telas, espumas, cintas. Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
3. (2 HORAS)	¿QUIÉNES HABITAN MIS ESPACIOS?	¿Quiénes habitan en mi pueblo?	Identificar personajes, objetos, plantas, animales, lugares y elementos naturales del espacio, que son relevantes para la construcción de la identidad territorial.	Realizar juego dramático, representando personajes, talleres plásticos, narrativos y sonoros.	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
4. (2 HORAS)	¿CÓMO ME RELACIONO CON EL ESPACIO?	¿Qué actividades realizo en mis espacios cotidianos (casa, escuela, calle y pueblo)?	Reconocer las actividades que los niños y niñas realizan cotidianamente, para construir el concepto de pertenencia o dominio.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
5. (2 HORAS)	¿CÓMO ERA EL ESPACIO?	¿Cómo era mi pueblo contado por mi mamá, papá, abuelos y abuelas, tías y tíos, maestras y maestros?	Analizar los componentes de la identidad étnica como danzas, mitos, creencias, personajes, fiestas, ritos, costumbres alimenticias, vestidos, música en su relación con la construcción de la identidad territorial.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
6. (2 HORAS)	¿QUIÉN SOY YO?	¿Cómo es mi cuerpo?	A partir de talleres gráficos identificar las relaciones del niño y la niña con su propio espacio corporal.	A través de los talleres gráficos y plásticos, reconocer cada espacio del cuerpo color, peso, cabello,	-Colores, hojas, vinilos y lápices. -Filmadora -Audio grabadora

				forma, tamaño entre otros.	
7. (2 HORAS)	¿QUIÉN SOY YO?	Soy un ser con historia	Hacer una aproximación de las historias de cada niño y niña para identificar la construcción de su identidad.	Hacer talleres gráficos, escritos y juegos dramáticos.	-Crayones, hojas, lápices, vinilos y pinceles. -Filmadora -Audio grabadora
8. (2 HORAS)	¿QUIÉN SOY YO?	¿Cómo es mi cuerpo?	A partir de talleres gráficos identificar las relaciones del niño y la niña con su propio espacio corporal.	A través de los talleres gráficos y plásticos, reconocer cada espacio del cuerpo color, peso, cabello, forma, tamaño entre otros.	-Colores, hojas, vinilos y lápices. -Filmadora -Audio grabadora
9. (2 HORAS)	¿CÓMO ME RELACIONO CON EL ESPACIO?	Gustos y disgustos	Distinguir las personas que son importantes en la vida de los niños y niñas, identificando los gustos y disgustos que se generan en las relaciones espaciales y sociales.	Talleres de juego dramático, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas -Instrumentos musicales tradicionales de la región. -Filmadora -Audio grabadora
10. (2 HORAS)	¿CÓMO ME RELACIONO CON EL ESPACIO?	Juguemos a la escuela real	Identificar las principales problemáticas escolares que los niños y niñas representan a través del juego dramático.	Talleres de juego dramático.	-Telas, espumas, cintas. -Filmadora -Audio grabadora
11. (2 HORAS)	¿CÓMO ME RELACIONO CON EL ESPACIO?	Juguemos a la familia	Identificar las principales problemáticas familiares que los niños y niñas representan a través del juego dramático.	Talleres de juego dramático.	Telas, espumas, cintas. -Filmadora -Audio grabadora
12. (2 HORAS)	¿CÓMO ME RELACIONO CON EL ESPACIO?	Juguemos a los personajes de la calle y del pueblo	Identificar las principales personajes del pueblo que los niños y niñas representan a través del juego dramático.	Talleres de juego dramático.	Telas, espumas, cintas. -Filmadora -Audio grabadora
13. (2 HORAS)	¿CÓMO ERA EL ESPACIO?	¿De dónde vengo?	Analizar los componentes de la identidad étnica en su relación con el arraigo territorial.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora

					-Audio grabadora
14. (2HORAS)	¿CÓMO QUISIERA QUE FUERA MI ESPACIO?	¿Cómo quisiera que fuera la escuela?	Analizar como los niños y niñas perciben el mundo escolar, identificando barreras educativas existentes en su realidad.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
15. (2 HORAS)	¿CÓMO QUISIERA QUE FUERA MI ESPACIO?	¿Cómo quisiera que fuera la familia?	Identificar las necesidades individuales, generadas a partir de las relaciones familiares, potenciando la capacidad de solución de problemas de los niños y niñas.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lapices, crayones y hojas. -Filmadora -Audiograbadora
16. (2 HORAS)	¿CÓMO QUISIERA QUE FUERA MI ESPACIO?	¿Cómo quisiera que fuera el pueblo?	-Potenciar su pensamiento crítico y creativo, a partir de la creación de un mundo posible. -Analizar las barreras culturales que se perciben en la comparación entre mi espacio local, propio y global, ajeno.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbon, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora
17. (2HORAS)	¿CÓMO QUISIERA QUE FUERA MI ESPACIO?	¿Cómo quisiera que fuera la escuela?	Analizar como los niños y niñas perciben el mundo escolar, identificando barreras educativas existentes en su realidad.	Talleres de juego dramático, gráfico-plásticos, narrativos y sonoros	Telas, espumas, cintas Papel reciclable, colbón, vinilos, lápices, crayones y hojas. -Filmadora -Audio grabadora

ANEXO N° 2:

PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS IDENTIDADES ÉTNICAS Y TERRITORIALES CON NIÑOS Y NIÑAS AFRODESCENDIENTES.

1. EN QUÉ CONSISTE LA PROPUESTA?

La propuesta consiste en incluir desde el Proyecto educativo institucional (PEI), los planes integrales de área (PIA), planes de área de ciencias sociales, una enseñanza intercultural del territorio para la construcción de sujetos que posibilite fortalecer las identidades étnicas y territoriales que lo constituye, a partir de la inter y trans-disciplinariedad.

El fundamento de la propuesta es el sujeto, puesto que este, posee múltiples identidades que lo confrontan con el mundo social que lo rodea, quien a su vez se relaciona con otros sujetos que construyen intersubjetividades, desde sus otras múltiples identidades que en la relación social e intercambio cultural constituyen la interculturalidad.

Por esto, la propuesta tiene como propósito fortalecer las identidades étnicas y territoriales, pues al concebir al sujeto con anclajes histórico-culturales (etnia, género, clase social, nacionalidad, territorio) mediados por discursos, sistemas simbólicos dan sentido y significado a la relación social del estado

2. ¿CUÁL ES SU IMPORTANCIA?

En la actualidad existe un gran reto para la educación, posibilitar un mayor acercamiento de la realidad social, cultural del niño y la niña con la realidad escolar. Para el logro de este reto es necesario replantear los currículos escolares con relación a los saberes propios y apropiados de cada cultura. Lo que para nosotras(os) es lo propio para otras comunidades no lo es, pero si es lo apropiado. Entonces, con respecto a esto surge una pregunta ¿Qué es lo propio para cada comunidad? ¿Qué es lo apropiado o lo ajeno para las comunidades?, ¿Por qué enseñamos lo que consideramos conveniente para nosotros y nosotras como

docentes en todos los demás contextos y situaciones?, ¿Por qué los currículos no responden a las necesidades locales y por el contrario se continúa ampliando la brecha entre los estereotipos, prejuicios y discriminaciones de múltiple índole? ¿Cuál es el papel que cumplen las universidades, las instituciones formadoras de maestros/as y las instituciones de educación básica frente a la multiculturalidad de nuestro país?. Estos son quizás muchas de las preguntas que nos hacemos en la actualidad, los modelos educativos perdieron al sujeto se convirtieron la objetivización del ser. Todos somos iguales, no importa el género, la lengua, la étnia, la clase social, el contexto para todos es la misma educación según una visión de la educación pensada en el fin como resultado y no como proceso de construcción del sujeto.

En este sentido, la formación de sujetos sociales debe de ser el objetivo de cualquier política educativa como lo plantea Jairo Humberto Gómez, quien afirma que la formación de sujetos social escolar debe estar direccionado en: un aprendizaje de conocimientos y saberes sociales, en el desarrollo y potencialización de los procesos de interacción en unos dominios o campos sociales y la promoción de prácticas sociales y culturales (Gómez 2003:38). Pero, más que saberes las políticas educativas deben responder a necesidades pertinentes de los individuos como: el reconocimiento a la diferencia cultural desde género, etnia, clase social y el desarrollo de un pensamiento social y cultural que posibilite la apertura a una comunicación intercultural que asume se adecue a las lógicas de pensamientos propias de la cultura.

Con respecto a Colombia, hay dos logros importantes aunque en la práctica sea de otra manera, el reconocer la diversidad cultural existente en nuestro país a partir de la constitución de 1991, y el hecho de acceder a la elaboración de modelos educativos propias a través de la etnoeducación. Pero, este reconocimiento esta enmarcado en la siguiente justificación de la realidad de nuestro país: existencia de una diversidad de conocimiento, de diferentes maneras de representación del

mundo con respecto a culturas dominantes, la diferencia cultural manifiesta en las cosmovisiones, los saberes propios y las lógicas de conocimiento de otras comunidades y pueblos, con relación a modelos occidentales. Silvio Aristizabal afirma que estas formas numerosas de representación de la realidad son llamadas sistemas indígenas de conocimiento o conocimiento local, son diferentes entre sí y diferentes de los modelos occidentales. Estas representaciones se han reconocido con lógicas propias y para poder entrar en diálogo se hace necesario la interculturalidad. Por lo tanto, en Colombia y en el mundo se han visto en la necesidad de reconocer la cantidad de etnias existentes entre indígenas, afrocolombianos, los raizales de San Andrés, los rom o gitanos, los blancos y mestizos que habían en el país. Aristizabal plantea que cuando se habla de diversidad étnica sólo pensamos en las comunidades indígenas y los afrocolombianos, pero no sólo la diversidad se refiere a los grupos, sino también a las características culturales de los habitantes de las diferentes regiones del país y a las diferencias de género, edad, creencias religiosas y opiniones políticas que hay en el mundo en particular Colombia (Aristizabal 2001:7).

Según los datos estadísticos citados por Silvio Aristizabal, existen en el país gran cantidad de comunidades étnicas como ejemplo enuncia que para 1.997 según el departamento nacional de estadística (DANE) habían 701.860 equivalentes al 1.75% de la población de país. Los afrocolombianos se calculan entre 5 y 8 millones de personas según Escobar y Pedrosa para 1.996. Asentados a lo largo de la costa del pacífico y de la costa atlántica. Los raizales son 30.000 personas habitantes de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Los gitanos para 1.999 según el DANE son de 8.000 personas ubicados principalmente en Antioquia, Bucaramanga y Bogotá. Estos datos son utilizados por el autor para establecer la cantidad de diversidad cultural y diversidad de conocimiento existente en el país (Aristizabal 2001:8).

Por esta razón, realizo una propuesta de educación intercultural en una comunidad afrodescendiente del Caribe Colombiano, cuyos ejes de trabajo son: Identidad, cultura y territorio, a partir de estos ejes propongo los talleres, los cuales apoyan

metodológicamente mi investigación.

3. ¿EN QUE SE FUNDAMENTA?

Apoya en documentos rectores del currículo como lo son los lineamientos curriculares de ciencias sociales y la cátedra de estudios afrocolombianos. Estos dos son el fundamento de la educación intercultural, puesto que dan las bases de cómo asumir el estudio de lo cultural como posibilitador y mediador de las identidades.

Por un lado los lineamientos como orientador para abordar el estudio de lo social desde el currículo a partir de la generación de aprendizajes significativos que vincule el medio circundante con lo global, nacional y local en la visión de mundo que puede ser nuestra propia visión o las múltiples visiones que se establecen en los sistemas que nos rodean. Dentro de los ejes articuladores que promueven los lineamientos que posibilitan la construcción de sujeto se encuentran:

- ✚ La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad.
- ✚ El sujeto, la sociedad civil y el Estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos y deberes humanos, como mecanismos para construir una democracia y conseguir la paz.
- ✚ Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
- ✚ Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- ✚ Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- ✚ Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación, etc.

De igual forma, la cátedra afrocolombiana ofrece en toda su estructura elementos que posibilitan el fortalecimiento histórico-cultural de los grupos afrodescendientes en los diversos contextos en los que se establecen y que habitan, sin embargo, propende es en el fortalecimiento de una etnia y deja de lado la construcción de

sujeto en su relación intercultural. Desde las diferentes aproximaciones de la cátedra se ofrece el estudio del territorios especiales, de su lengua, de las costumbres y tradiciones orales y prácticas ancestrales que pueden ser criterios útiles para abordar el estudio del territorio con el propósito fortalecer las identidades étnicas y territoriales, lo cual se logra confrontando al sujeto frente a la construcción de mundo que esta generando desde sus múltiples relaciones interculturales.

CONCEPTOS BÁSICOS INCLUIDOS EN LA PROPUESTA:

Territorio:

El concepto de territorio que asumo para mis intereses tanto de investigación como del desarrollo de la propuesta, es el planteado por Vladimir Zambrano: “ El espacio terrestre, real o imaginado que un pueblo, etnia o nación, ocupa o utiliza de alguna manera, sobre el cual se genera sentido de pertenencia, se confronta con el otro, lo organiza de acuerdo a los patrones de diferencia productiva (riqueza económica), social (origen de parentesco), de sexo / género (división sexual del espacio) y de ejercer jurisdicción. El territorio es humanizado, cultivado, representado y genera comportamientos culturales en torno a él, leyendas, mitos y topónimos” (Zambrano 2001:45).

Cultura:

Antes de comenzar a enunciar la visión de cultura que deseo plantear, es necesario establecer que definir un concepto de cultura no es posible, porque comenzaría a ser uniformista, por un lado, hablando de la existencia de la diversidad y por el otro reduciéndolo a una simple visión. Sin embargo, apara apoyarme frente a lo que considero como cultura no como concepto simplemente sino como una construcción del sujeto como centro de las manifestaciones intersubjetivas, invito a Teodoro Ramírez con su argumentación frente al problema filosófico de cultura, poniendo muy en claro que mi inclinación es hacia la cultura concreta la cual, el autor explicará. Para argumentar

acerca de la cultura concreta y abstracta el autor parte de dos expresiones: La totalidad es cultura y la cultura es totalidad.

Él explica que la expresión la totalidad es cultura como significado de los distintos elementos y las diversas dimensiones de la praxis humana, los cuales deben de ser analizados como expresiones-manifestaciones de determinadas significaciones, como realizaciones de la capacidad humana de instituir sentidos, como modos o aspectos culturales. Y para explicar la cultura es totalidad él sustenta que los diversos elementos que la constituyen se encuentran íntimamente interrelacionados, que las significaciones no pueden ser captadas independientemente de sus expresiones y que los sentidos, los valores e ideas, no subsisten más allá de la manera como son realizados, interpretados, aplicados en ciertas experiencias subjetivas e intersubjetivas socio-históricamente determinadas.

Éstas expresiones las utiliza el autor para hacer una explicación de lo que él ha llamado cultura concreta y cultura abstracta. La primera es la cultura considerada como una realidad viviente, vital, práctica y activa; como el medio por excelencia de realización y autorrealización humana. En este sentido, la cultura concreta es una concepción dinámica que insiste en el carácter histórico, contextual y polisémico de las significaciones culturales y en particular de la identidad cultural. De igual forma, está cultura tiene una concepción subjetiva que observa a la cultura desde el punto de vista del participante como creador de la cultura. Y la segunda cultura el autor la concibe como: a) una concepción formal, esto es, la cultura concebida como una serie de significaciones, códigos o una estructura separada de funciones separada de las formas de realización concretas. b) Una concepción estática, con significaciones unívocas y estables. c) una concepción objetiva en la que prima más el resultado de los objetos, que los conjuntos de procesos, acciones o vivencias subjetivas que colocan al sujeto como agente central de la acción cultural (Ramírez 1996: 18).

Identidades

Definir identidad es entrar a una discusión teórica frente al dilema ¿De cuál identidad hablamos?, hay diferentes tipos de identidad, la cultural, la racial, la étnica, la territorial, de género en fin muchas, pero falta la pregunta ¿desde cuál perspectiva las definimos? Hay desde la esencialista, objetivista y subjetivista cada una justifica desde su discurso la visión de una realidad. Pero, ¿identidad con respecto a qué?, más que entrar a la definición conceptual es cuestionar desde esta última pregunta lo que consideramos por identidad la cual, es abierta a la respuesta. Ante todo, tengo claro que no es una identidad, porque con una identidad homogenizamos e igualamos como si todos estuviéramos en las mismas prácticas, con los mismos orígenes y con las mismas lógicas de pensamiento.

Para comenzar la discusión me apoyo en los planteamientos de Pedro García acerca de las desilusiones de la identidad. Según García, la palabra identidad normalmente se ciñe a una restringida gama de calificativos, tales como identidad racial, étnica, genética, cultural, la popular, identidad nacional etc. Sin embargo, el uso del término ha introducido cierta viciosidad en su significado lexicográfico. Pues, la identidad a parte de referirse a la cualidad de lo idéntico (que se dice de aquello que es lo mismo con lo que se compara), alude al hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca, o en matemáticas “la igualdad que verifica siempre el valor de la variable”. De modo que la permanencia de las características de uno mismo con relación a sí mismo, o bien la exacta semejanza de las características de uno con respecto a las de otros (en tiempos o espacios diferentes). El autor explica que en el primer caso, la identidad de uno es lo que lo constituye a diferencia de otros, es decir lo que otros no comparten; en el segundo es lo que tienen en común unos y otros, o sea, lo que todos comparten. García dice que la ambivalencia semántica se inclina hacia la primera acepción, pero recalcando lo compartido por un conjunto en contraposición a todos los otros conjuntos que supuestamente no lo comparten (García 2001:30).

Con respecto a la propuesta de educación la identidad la concibo como la construcción cultural que establezco a partir de la interacción social como un ser cultural en cuanto a género, etnia, raza, clase social entre otros, diferente a otro sujeto cultural establecido por características específicas y contextos socio-históricos distintos.

Sujeto

Para sustentar este concepto me apoyo en Reguillo (2001:3) quien establece que pensar el proceso de subjetivación como un enfoque supone mirar la constitución de la sociedad como un proceso dinámico, en el que los actores sociales realizan acciones y constituyen sentido sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación, desde un lugar situado e históricamente constituido, es decir, a partir de profundos anclajes histórico-culturales como género, nacionalidad, etnia y clase social; como también de anclajes electivos como procesos de identificación o afiliaciones que los actores actualizan en el curso de sus biografías. Todo esto se constituye en proceso de construcción social del mundo, el cual implica relaciones de poder desiguales y de poder desniveladas, esto permite entender la configuración de órdenes institucionalizadas cuya legitimidad estriba en la capacidad del sujeto para proponer-imponer, una visión de mundo como la única posible y plausible, que engendra prácticas históricas y objetivamente ajustadas a las estructuras que las producen, en un proceso no exento de conflictos. Por esto, la preocupación por el sujeto y subjetivación desde los órdenes institucionales, encuentran en la dimensión subjetiva el mayor desafío, porque desde ese "lugar" ponen a prueba las normas y los valores propuestos y es ahí donde se afina, se modifica o se clausura el sentido, a partir de instituciones emergentes como organizaciones ciudadanas, agrupaciones de carácter religiosos o los medios de comunicación.

4.¿PARA QUE SIRVE Y A QUIEN SE DIRIGE?

A partir de talleres de juego y arte, realizados en la escuela José María Córdoba de San Onofre, Sucre como prueba piloto, cuyo propósito era identificar las percepciones que

sobre el territorio tienen niños y niñas afrodescendientes de esa institución, para promover el diseño de otras propuestas de educación intercultural que corresponden a la cultura local, para el fortalecimiento de la identidad étnica y territorial, de la población anteriormente mencionada. Y Luego del análisis de la información suministrada por los talleres, se deriva como resultado un avance de propuesta de educación intercultural que parte del estudio del territorio encaminada hacia la construcción de sujetos para que posibilite fortalecer las identidades étnicas y territoriales que lo constituye, a partir de la inter y trans-disciplinariedad.

Dicha propuesta esta dirigida aplicarse en el PEI, en el PEC (proyecto educativo comunitario), PIA, PA de las diferentes instituciones educativas. Al mismo tiempo, la utilicen maestras o maestros de la básica primaria. Y se aplique en comunidades multiculturales esto es afros, mestizos, indígenas entre otras.

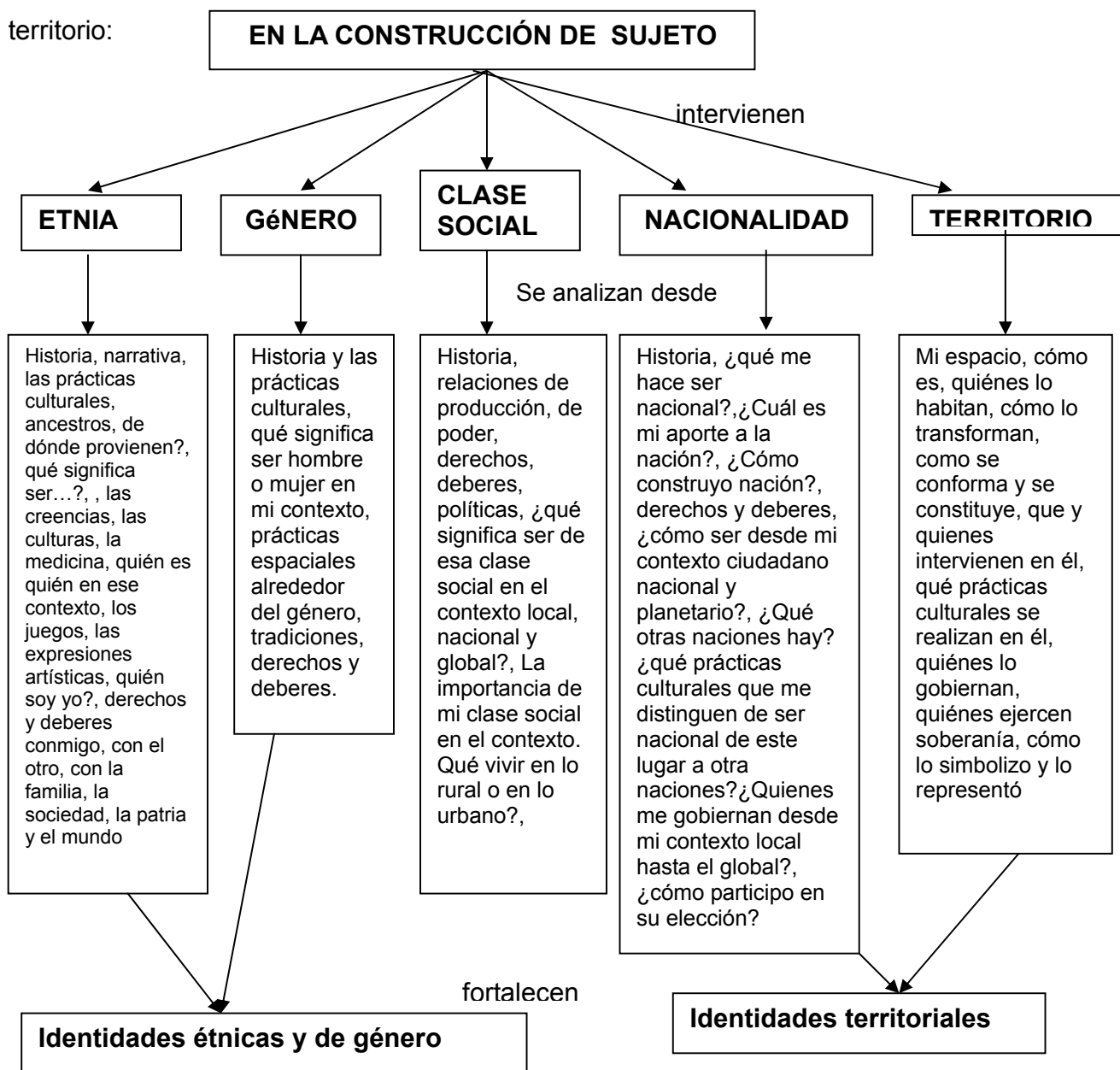
5. ¿CÓMO SE DESARROLLA LA PROPUESTA?

De acuerdo con el objetivo propuesto se desarrollaron 17 talleres, cuyos ejes principales de trabajo eran: el espacio, el sujeto, la cultura e identidades y desde la Fundamentación conceptual a través del desarrollo de todo el proyecto.

Dichos talleres apostaban a que l@s participantes hicieran consientes elementos que le rodeaban y que eran inherentes a ell@s como sujetos, como eran sus costumbres, sus espacios familiares, el medio, los personajes del pueblo, las prácticas cotidianas realizadas en la casa, escuela y pueblos, los descendientes y ascendientes entre las múltiples situaciones que se viven, vivieron y vivirán, identificados a través de las artes y del juego. Al mismo tiempo, hacer del proceso enseñanza-aprendizaje algo más significativo y con sentido.

6. ¿DONDE APLICA ESTÁ PROPUESTA?

Esta propuesta aplica al currículo evidenciado en los planes de estudio, para desarrollados de la siguiente manera asumido desde el discurso de las diferentes disciplinas sociales, se propone un desarrollo en los planes de área a partir del siguiente esquema, el parte de la construcción de sujeto para luego hacer el estudio del territorio:



Para abordar el estudio del territorio. primero se parte del análisis del sujeto para luego
 Esquema conceptual N° 3: La construcción de sujeto desde el estudio social

interdisciplinario del territorio (página 102) y como se explica en el capítulo 4 de la investigación: Percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural a partir de las expresiones gráfico-plásticas, por niños y niñas de origen afrocolombiano de la escuela José María Córdoba, del municipio de San Onofre, Sucre. Sustento de esta propuesta.

Tipo de registro:

Para registrar la información se realizó en cada sesión filmación, grabación en cassettes, diario de campo y cada niño y niña tiene un portafolio de trabajos. Se realizarán entrevistas y observaciones de cada trabajo, procedimiento y reflexión de los niños y niñas.

Sistema de análisis:

Se eligieron unas categorías específicas para analizar en los talleres, para elegir la codificación de las temáticas para luego hacer su respectiva interpretación, se realizó después de cada taller una comunidad de indagación frente a los trabajos desarrollados por los niños y niñas, además en esta comunidad de indagación se incluye a los docentes con observadores participantes, de la actividad y como actores activos en la discusión de la evaluación de cada taller, frente a las categorías que se observan, procesos de análisis de niños y niñas, actitud del niño y niña frente a su trabajo y el de los demás.