



Ángela Roll
Carolina Ortiz
Diana Carolina Osorio
Diana Teresa Vera
Dora Emilse Zuluaga
Isabel Cristina Salazar
Mónica Botero
Yennifer Ramírez**
Apoyo y revisión de texto:
Sabine Sinigui

La educación especial otra. Remembranzas de una travesía pedagógica*

La educación especial otra. Remembranzas de una travesía pedagógica

La pregunta constante por las múltiples formas de relacionarse entre los seres humanos nos condujo a comprender que la educación y particularmente la educación especial —como nuestro espacio y discurso—, ha traído consigo un desconocimiento por el otro, que no se reduce al mundo exterior, la calle, la familia y la sociedad, sino que convierte también la escuela y sus prácticas en perpetuadoras de esto, revisitando la educación de fines particulares, homogeneizantes y excluyentes, lo cual nos ha conducido por discursos donde la diversidad y la pluralidad aparecen como una discusión ambigua: teorías que ponen de manifiesto la otredad como una disertación humanista y desvictimizadora, o una realidad que nos confronta y cuestiona sobre eso que no queremos ser. Es, entonces, en medio de la pregunta por la educación, por los otros y nosotras mismas, por nuestras prácticas pedagógicas, que surgen reflexiones, historias, relaciones, sujetos y diferencias, a partir de la tesis de pregrado “Retos y perspectivas del encuentro entre educación indígena y educación especial: ¿narraciones interculturales?”, la cual nos convocó a pensar, contar y vivir este acontecimiento en el presente artículo, donde compartimos la experiencia educativa desde la conceptualización alrededor de la educación especial y el contacto con diferentes contextos educativos indígenas, lo que nos reveló posibles respuestas que significan y resignifican nuestra razón de ser como futuras maestras, viviendo, pensando y sintiendo una educación especial otra.

Palabras clave: Educación especial otra, experiencia pedagógica, interculturalidad, diversidad, educación indígena.

The other special education. Remembrance of a pedagogical journey

The recurring question about the multiple forms of relationships among human beings led us to understand that education—particularly special education, as our realm and discourse—has brought about some forms of ignoring the others. This does not happen only in external environments, such as streets, the family and the society at large, but also inside the school and its practices, which perpetuate this situation, thus providing education with particular homogenizing and excluding ends, and leading to discourses in which diversity and plurality appear as part of an ambiguous discussion: As theories that introduce otherness as a humanistic and un-victimizing reasoning, or as a reality that confronts and questions us about what we don't want to be. It is therefore amid the question for education, for the others and ourselves, and for our pedagogical practices, that reflections, histories, relationships, individuals, and differences sprung from the undergraduate dissertation “Challenges and perspectives of the encounter of indigenous education and special education: Intercultural narratives?” This work summoned us to think, tell, and live such event in this article, where we share our educative experience from the conceptualization about special education and the contact with different indigenous education contexts, which revealed to us possible responses that make our being future teachers much more meaningful, by living, thinking and feeling other special education.

Key words: Other special education, pedagogical experience, interculturality, diversity, indigenous education.

L'éducation spéciale. Souvenirs d'une traversée pédagogique

La question permanente sur les multiples manières de se mettre en rapport entre les êtres humains nous a amené à comprendre que l'éducation et en particulier l'éducation spéciale – comme notre espace et discours - a apporté une méconnaissance pour l'autre qui ne se réduit pas au monde extérieur, la rue, la famille et la société, mais peut être elle transforme aussi l'école et ses pratiques comme perpétuelles de ce modèle, en recréant l'éducation de buts particuliers, homogénéisants et excluants, ce qui nous a conduit par des discours où la diversité et la pluralité apparaissent comme une discussion ambiguë: théories qui montrent l'altérité comme une dissertation humaniste et chargée de responsabilité, ou une réalité qui nous confronte et nous met en question sur ce que nous ne voulons pas être. C'est donc au milieu de la question par l'éducation, par les autres et nous-mêmes, par nos pratiques pédagogiques qui apparaissent ces réflexions, histoires, rapports, sujets et différences, à partir de la thèse de fin d'études universitaires “Défis et perspectives de la rencontre entre éducation indigène et éducation spéciale: récits interculturels?” ce qui nous a amené à penser, à raconter et à vivre cet événement dans cet article, où nous partageons l'expérience éducative depuis la conceptualisation autour de l'éducation spéciale et le contact avec les différents contextes éducatifs indigènes, ce qui nous a révélé de possibles réponses qui resignifient notre raison d'être comme futures enseignantes, en vivant, en pensant et en sentant une éducation spéciale.

Mots clés: Éducation spéciale, expérience pédagogique, inter culturalité, diversité, éducation indigène.

* Este texto es producto de la tesis de pregrado “Retos y perspectivas del encuentro entre educación indígena y educación especial: ¿narraciones interculturales?” presentada en el programa de Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

** Estudiantes de pregrado de Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

V

ivir una experiencia pedagógica a través de una mirada intercultural, en el programa de Educación Especial de la Universidad de Antioquia, nos proporcionó acercarnos al posible encuentro entre dos tipos de educación: la educación indígena y la educación especial. Esta confluencia nos permitió hacer múltiples reflexiones acerca de nuestras experiencias personales y conceptuales, sobre la visión predominantemente psicopedagógica¹ que enmarcó nuestra formación durante los últimos años como educadoras especiales. Nos permitió, también, repensar nuestras maneras de escuchar, ver y sentir e interactuar con quienes están alrededor (niños y niñas, jóvenes, padres, madres, profesores, amigos, otros), para transformar nuestra formación desde otras perspectivas, otras contemplaciones, donde el cambio de actitud frente a aquellos seres singulares prime por encima de los recientes cambios de paradigmas y transcripciones en las formas de nombrar al “otro”. Cuando se emprende un camino en busca de respuestas que descifren los grandes enigmas que rondan a los seres humanos y las relaciones que entre ellos se establecen, es posible entonces desfallecer si no se comprende que se viven realidades tan diferentes, con pensamientos y acciones tan disímiles, como sujetos existentes.

Esto nos exige redirigir la mirada a la historia de la educación especial y de la educación indígena, las cuales llevan consigo una trayectoria enmarcada en la segregación, exclusión y discriminación de sus miembros, quienes a la vez han generado una constante lucha política por el reconocimiento cultural y social, lo que nos conduce a la comprensión de la resignificación de las relaciones que envuelven al otro, un otro que infaliblemente nos recuerda el “yo”.

Todos tenemos características especiales, somos diversos, y eso es precisamente lo que enriquece nuestra existencia. Esta diferencia se refleja en la otredad, en la alteridad. Pero a veces la otredad se manifiesta como lo que se quiere desconocido, inexistente, lo que no se quiere ser. Entonces, la necesidad manifiesta del ser humano por existir sin quien lo cuestione, muestra la diversidad como un asunto inhabitual y negativo. Por esto, aparece la pregunta por la riqueza de la pluralidad de los seres humanos como parte fundamental de la vida,

¹ La mirada psicopedagógica implica diagnosticar las capacidades y habilidades del sujeto para después hacer un plan de intervención que apunte a la adquisición de aprendizajes y al mejoramiento de las habilidades del mismo (Cfr. Pérez de Lara, 1998).

aunque se ha convertido en un discurso humanista y desvictimizador, más que de la experiencia misma de los sujetos.

Dado que la cultura y la diferencia cultural no son hechos “naturalmente” existentes, sino producidos en contextos histórico-sociales particulares (Castillo y Rojas, 2007: 15).

Es por ello que nacen las preguntas por el “otro”, por cómo concebimos ese “otro” dentro de la educación y, por supuesto, la educación que brindaremos como maestras de las generaciones venideras.

Estas reflexiones nacen de nuestra experiencia pedagógica en la tesis de pregrado “Retos y perspectivas del encuentro entre educación indígena y educación especial: ¿narraciones interculturales?”, la cual nos llevó a recorrer diferentes caminos, a relatar experiencias, reflexiones, historias, conversaciones, formas de educar, relaciones, sujetos y diferencias. Este recorrido durante nuestra formación, alrededor de la conceptualización de la educación especial y la experiencia que desde ésta vivimos de la mano de diferentes contextos educativos indígenas, nos reveló posibles respuestas que significan y transforman nuestra razón de ser en un camino diferente, el cual denominaremos, a partir de esta línea, como una *educación especial otra*.

Aun en nuestros días, las prácticas educativas no responden, en su totalidad, a una formación integral que apunte a la diversidad del ser humano, su cultura, su cosmogonía y formas de vida, que se desvincule parcialmente de la concepción psicopedagógica y los actores implicados. En este marco, decidimos realizar una práctica pedagógica que nos permitiera interactuar con sujetos vivos, que han luchado por la autonomía de su propia educación, aquella que responda a sus maneras de ver el mundo y no con objetos de estudio frente a los cuales generar necesidades inexistentes. Así, en la tesis de grado, realizada entre

el año 2007 y 2008, nosotras, ocho estudiantes de pregrado, junto con dos asesores de la licenciatura, emprendimos una experiencia pedagógica enmarcada en la interacción con otras personas y con nosotras mismas, en diferentes escenarios educativos y comunitarios indígenas, como fueron los talleres lúdico-pedagógicos con estudiantes de la Institución Educativa Rural Indígena de Nusidó, del resguardo de Nusidó, en el municipio de Frontino, y la participación en talleres programados con estudiantes indígenas del programa de “Educación para el desarrollo de la educación indígena”, en la Universidad de Antioquia.

Para realizar una práctica pedagógica consecuente con los cambios que queríamos que se establecieran en una *educación especial otra*, era necesario salirnos de los esquemas tradicionales de las investigaciones cuantitativas y cualitativas, enfoques, métodos, formas de escribir, entre otros. ¿Y cómo dejar huella en un sendero desconocido, sin un norte que nos guiara, sin un enfoque que nos permitiera encauzar nuestras dudas, preguntas, repuestas, y más aun, sin un método con el cual organizar nuestras experiencias, historias narradas y vividas, las voces y los relatos de los otros y también las nuestras?

Después de leer, comparar enfoques investigativos y buscar alternativas metodológicas que respondieran a las particularidades de nuestro proyecto, teniendo en cuenta que en él se daría un encuentro entre dos culturas y que, además, se llevaría a cabo en un contexto rural, decidimos guiar nuestro trabajo a partir de un *enfoque cualitativo-interpretativo*, bajo un método narrativo, pues no buscábamos estandarizar, ni generalizar datos, sino analizar experiencias de vida y realidades educativas, en una comunidad en particular, indagando y reflexionando frente a lo que podría surgir de la confluencia entre dos tipos de educación.

Ahora bien, ¿por qué utilizar un método narrativo dentro de la investigación en educa-

ción especial? ¿Qué tanto puede encontrar un investigador en una historia o relato narrado por alguien? Pues bien, la *narrativa*, cómo método investigativo, cobra importancia en la medida en que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. Estos relatos invitan al reconocimiento del “Otro”, a leer sus realidades. Historias que nos llaman a hacer parte de ellas, a escribirlas y narrarlas. La voz del “otro” —que por lo general ha sido silenciada—, su historia personal, su visión del mundo, entran poco a poco a formar parte de nuestros relatos. Así, investigador y participante entablan una conversación viviente, donde se invita al lector a unirse como compañero de viaje, a vivir los relatos del participante, a construir y re-construir las historias, las vivencias y las narraciones compartidas entre uno y otro.

Así, pues, creer en la posibilidad de una *educación especial otra* nos permitió acercarnos a los senderos de otras ramificaciones del saber, como la educación indígena.

La educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida... la educación va más allá de la escuela (Consejo Regional Indígena del Cauca —CRIC—, 2004: 3).

Dicho acercamiento a otro tipo de educación no implicó abandonar nuestro saber específico, que es el que finalmente nos confiere identidad profesional y social, sino entrar en un diálogo de saberes donde los diferentes discursos, pensamientos y concepciones sobre el otro, posibilitaron reflexiones alrededor de la educación en la particularidad de los sujetos y de las comunidades.

Transitar otros discursos y generar reflexiones desde otra perspectiva de la educación especial nos exigió repensarnos y resignificar con-

cepciones, prácticas y paradigmas que operan como eufemismos y no permiten que los cuestionamientos, las disertaciones y las transformaciones conceptuales a su interior logren trascender a la práctica educativa, a las formas de concebir, nombrar y relacionarnos con el otro. De esta manera, a través de la historia, quienes se han comprometido con la transformación de la educación bajo la premisa de una educación como servicio para todos, continúan perpetuando una estructura diferencialista, dominante y hegemónica que se aleja de una educación especial en la que se reivindique el derecho por ser, comprender y vivir el mundo desde el encuentro de las subjetividades.

Esta reflexión nos permitió vislumbrar una educación especial desde una perspectiva intercultural, en la que no sea necesario preguntarnos por los sujetos como objetos de estudio —en donde la caracterización, la clasificación y la diferenciación del ser es la constante—, sino que volvamos la pregunta en función de las relaciones que se establecen entre unos y otros, y que finalmente son las que complejizan las dinámicas sociales.

Pero pensar y considerar una educación especial desde esta perspectiva, implicó desligarse de una forma determinista de relación con los otros, dejar de lado los etiquetamientos y los diagnósticos que desconocen al sujeto. Asimismo, supuso un cambio de actitud y de significado de las relaciones que se establecen consigo mismo y con los demás, lo que no significó omitir o aplanar las diferencias, abandonar los avances científicos u otros discursos. En cambio, nos permitió vislumbrar la posibilidad de entablar un diálogo de saberes entre la educación especial y la educación indígena, diálogo que nos posibilitó evidenciar que ambas han sido determinadas históricamente por acciones homogeneizantes, colonizadoras, excluyentes y reduccionistas, en un marco de poderes. Así, pudimos apreciar que existe un común denominador entre estos dos caminos de la educación: sus voces,

sus discursos y sus construcciones epistemológicas, son producto de un legado histórico que se opone a un largo camino recorrido de exclusión, colonización y homogeneización, buscando, finalmente, ser escuchados, reconocidos, resignificados.

A través del camino recorrido en esta experiencia pedagógica tuvimos la oportunidad de indagar sobre la educación que se da al interior de algunas comunidades indígenas. Comprendimos que los procesos educativos no sólo se llevan a cabo al interior de las instituciones escolares, así como “maestros” no pueden ser sólo llamados aquellos que se formaron para ello. La educación, epistemológicamente, en estas comunidades, guarda diferentes matices; ella se hace acción desde el momento mismo en que el hombre nace. La familia, en un principio, es quien se configura como ente educador comunitario; aquí el padre, el hermano, la abuela, el médico tradicional, son quienes educan y quienes enseñan las costumbres y las prácticas ancestrales de la comunidad.

La exigencia social de asumir un rol que ensamble dentro de la maquinaria global, ha tratado de homogeneizar y controlar a la mayoría, en función de los ideales e intereses de muy pocos. Así, nos hemos visto abocados a asumir una única respuesta, una única forma de vida, un único modo de pensar, una única manera de actuar. Es allí donde las diferencias, la valoración de la diversidad cultural y la entereza de los seres humanos deben comenzar a hacerse protagonistas de un momento que marque un precedente de transformación en el legado histórico que, insensiblemente, continúa reproduciéndose al interior de la sociedad.

Precisamente, este momento en que se han emprendido luchas ideológicas, políticas y sociales, nos corrobora la necesidad de ser maestras observadoras, críticas y reflexivas de las realidades y los contextos circundantes, para lograr transformar nuestro ejercicio y quehacer docente, trascendiendo los discursos, para

que éstos se traduzcan en las prácticas educativas y sociales, siendo, así, un agente comunitario, político y social de una educación especial otra, una educación intercultural.

El carácter comunitario de la formación del educador indígena se vuelve un llamado a nuestra labor como educadoras especiales, pues es necesario ampliar la mirada hacia otros contextos ubicados por fuera de las aulas escolares, resignificar nuestro papel al interior de las comunidades y asumir proyectos a nivel comunitario que trasciendan las dinámicas sociales, no sólo en contextos indígenas, sino también en todos aquellos donde está presente la diversidad cultural.

Este encuentro entre culturas, lenguas y saberes nos acercó a la interculturalidad. Entonces, buscamos aproximarnos a ésta y comprenderla no sólo desde la teoría hallada al respecto, sino también desde cómo nuestra experiencia nos permitió vivenciarla y concebirla. Ello nos permitió entender que la interculturalidad no se da única y exclusivamente entre culturas; también se da al interior de las relaciones que se entablan entre individuos, soportados, éstos, por toda una carga de historias, costumbres, creencias, prácticas culturales y demás factores que están implicados en la convergencia con quienes están alrededor. Sin duda, todo ello no deja de generar resistencias que impiden desligarnos de lo que somos y plantea ese urgente diálogo para encontrar-nos, diálogo que busca dejar de lado la pregunta por el “yo” y por el “otro”, para indagar y reflexionar por el “nosotros”.

Ahora bien: la interculturalidad comprendida en la relación de los sujetos también expone que ésta se vive en la cotidianidad, y pretende desmontar los imaginarios colectivos y hegemónicos de lo étnico desde una connotación folclórica o conmemorativa dentro de las prácticas educativas.

Esta experiencia investigativa nos demostró que nuestra formación en educación especial

ha logrado acercarnos a prácticas investigativas, pero sigue siendo necesario promover una actitud investigativa que propenda por el análisis de las realidades y los contextos, para que la labor del educador especial trascienda la teorización, logrando construir propuestas acertadas para la formación de los sujetos y la transformación de escuelas y comunidades.

A continuación evocaremos nuestra experiencia, nuestra práctica educativa y vivencia personal por esta travesía, una travesía narrada a muchas voces, subjetividades, infinidad de sentimientos, entre alegrías y algunas tristezas, pero, sobre todo, entre innumerables aprendizajes, que al conjugarse, finalmente, nos permitieron construir las anteriores reflexiones frente a nuestra práctica pedagógica.

Remembranza de esta travesía pedagógica

Entre montañas, paisajes y senderos, conocimos a los Embera Eyávida, los protagonistas de la travesía que un día emprendimos ocho viajeras, amigas, mujeres, madres, docentes en formación en búsqueda de la interculturalidad.

Esas montañas nos albergaron mientras nos abríamos paso ante ellas, paisajes en los que encontramos la calma y la inspiración que nos ofrecía la madre naturaleza, senderos en los que quisimos dejar huella, avanzar, encontrarnos con la comunidad, con nosotras mismas, y también, hallar respuesta a nuestros interrogantes, aprender, vivir, contar...

En este camino, dos culturas confluyeron en el primer escenario educativo de esta historia, Nusidó, resguardo indígena situado en el occidente antioqueño, en el cual hubo lugar para compartir alegrías, tropiezos, aprendizajes y múltiples experiencias que forjaron nuestra búsqueda por una educación especial otra.

Así, cada viaje que emprendíamos al interior de esas montañas, cada llegada al resguardo indígena, cada encuentro con las personas de aquella comunidad, nos trajo un sinnúmero de aprendizajes y nos enseñó a mirar la educación con otros ojos, a reflexionar sobre los estilos de vida y las formas de educar en un contexto rural.

Allí, en aquel lugar, alejado de la ciudad y sus ritmos acelerados, las actividades de la vida diaria se enmarcan en el cuidado de los animales, del campo y las labores agrícolas.

[...] después de esta visita comprendí que si hay trabajo en la tierra es necesario que los niños y niñas no vayan a la escuela, para realizar con sus padres dichas labores. El clima es otro de los factores que determinan su asistencia a la escuela; fue así como, en cierta ocasión, la lluvia nos demostró su poder, haciendo la quebrada más caudalosa y dificultado así el camino para los estudiantes. También, que si algún miembro de la comunidad muere, las actividades en el campo, la panelera y la escuela se detienen, porque el ritual de la muerte implica a cada uno de los miembros, desde el más joven hasta el anciano (Cristina Salazar, Diario de campo, 6 de noviembre de 2007).

Entonces, ¿cuál es el papel del educador especial en una comunidad indígena, cuando no se es indígena? Tal vez éste sea el interrogante de muchas personas al leer esta experiencia. Pero, ¿acaso debemos ser sordos para trabajar desde el ámbito educativo con personas sordas? ¿Será que el término "inclusión" sólo significa, para la educación especial, incluir en las aulas a los discapacitados? ¿Será que si no hay aulas, no hay sujetos dispuestos a aprender? El encuentro con otros discursos nos ilumina un camino en el que se hace inminente la despatologización de la educación especial, para dar otra mirada, generarse otras preguntas y, posiblemente, dar otras respuestas. En palabras de Carlos Skliar:

[...] la Educación Especial, así como la educación en general, no se preocupan por las diferencias sino por aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”; por los “extraños”, o tal vez en otro sentido por “los anormales”. [...] Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”; esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades con relación a la vasta generalidad de las diferencias (2005: 16).

Con dicha premisa, comenzamos a transitar un camino que bien sabíamos sería complejo, dificultades climatológicas serían las protagonistas en buena parte de la travesía. En la comunidad hallamos niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos que se reconocen a sí mismos como indígenas, por su lengua, costumbres, saberes, tradiciones, formas de ver la vida, la importancia de su territorio y la naturaleza. Igualmente, de eso se trata su educación: de vincular sus actividades cotidianas con los aprendizajes que nacen del fondo de su madre naturaleza, y que junto con los aprendizajes propios de una escuela, requieren ser reproducidos en sus generaciones venideras.

La pregunta por nuestra formación como licenciadas en educación especial, de la mano de discursos que nos abrían otros panoramas al predominante discurso psicopedagógico, y la oportunidad que se nos brindaba de encontrarnos con esos otros llamados “indígenas”, configuraban un sinnúmero de expectativas que, como individuos, mujeres, occidentales y futuras docentes, fuimos edificando y que luego del primer encuentro fueron cobrando significado y elocuencia, justificando y validando todos los esfuerzos que tanto nuestros asesores y nosotras estaríamos a punto de vencer.

Entre viaje y viaje, fuimos avanzando en temas propios del ejercicio investigativo, como la definición de la metodología y la apropiación de los instrumentos de recolección de información, además de diligenciar otros aspectos necesarios para trabajar con las personas del resguardo. Es decir, cuando iniciamos el proceso de acercamiento a las comunidades indígenas, comprendimos que, antes de emprender un ejercicio investigativo al interior de éstas, era necesario comenzar con su aprobación, lo que en su momento nos remitió a la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y posteriormente a las autoridades del resguardo, quienes representan y lideran los procesos y los proyectos educativos, políticos, sociales y culturales de dichas comunidades. Con su aval era posible dirigirse e interactuar con la comunidad.

Debieron pasar cinco meses, siete días y algunas horas para emprender un segundo viaje hacia Nusidó, debido a las graves dificultades climatológicas de la época: meses llenos de lluvia y derrumbes; así, también, problemas de seguridad, debido al conflicto armado en la zona.

Al llegar a la comunidad, nos alejábamos de la agitada vida citadina, pero también de nuestras familias, nuestras costumbres, nuestra historia. La historia de cada una, esa que pesa tanto y que no puede (ni debe) dejarse atrás, para adentrarnos a un lugar rodeado por doquier de montañas, paisajes y aire fresco (Diana Vera, Diario de campo, 26 de abril de 2008).

Durante la segunda estadía en Nusidó, experimentamos ciertos sinsabores frente a algunos sucesos sobre los cuales teníamos grandes expectativas.

[...] en la madrugada del segundo día llega la noticia de la muerte de un líder de la comunidad. De ahí en adelan-

te comenzamos a girar en torno a este acontecimiento, que cambió el rumbo de nuestros planes y la cancelación de la reunión con el gobernador indígena, y con esto, la posibilidad de contarles sobre la experiencia que queríamos vivir junto a la comunidad (Dora Zuluaga, Diario de campo, 27 de abril de 2008).

El trabajo con comunidades es, al igual que los seres humanos que las conformamos, cambiante e impredecible. Es por esto que, en proyectos como éste, se debe estar abierto a todas las posibilidades, y aunque no sean las esperadas, hacer lectura de los sucesos que acontecen a la luz de la investigación cualitativa, donde nada está predeterminado y todo es susceptible de analizar y repensar, y de la interculturalidad, donde la interacción entre diferentes culturas es el indicativo de que todo puede suceder.

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, Gil y García, 1996: 72).

Analizar eventos de la cotidianidad de la comunidad que hasta el momento desconocíamos y que son poco usuales en nuestra cultura, como el hecho de que “si alguien muere no haya escuela”, “la primacía del día laboral por el día escolar”, y “el clima como el factor determinante de la asistencia a clase”, nos hacen justificar que para entender las complejidades de un colectivo humano se debe interactuar con él, para comprender y valorar el significado de sus acciones, pues aquellas determinan las mismas, en pro del beneficio

de la comunidad, y no de un simple beneficio individual. Así, pues, estas particularidades son las que propician y fundamentan esa búsqueda que años atrás comenzaron algunos movimientos indígenas, por una educación que responda a las necesidades y las particularidades de los contextos culturales de sus comunidades, la mayoría de ellos contextos rurales, donde las condiciones y los estilos de vida exigen que quienes allí habitan reciban una formación en concordancia con la tierra, aquella que les provee todo. Justo para ese momento comprendíamos la lucha que han emprendido las comunidades indígenas, de cara a una historia educativa de la que han sido protagonistas.

Para comprender verdaderamente cuáles son las concepciones que dinamiza la cultura indígena, hay que ubicarse dentro de ella, convivirla y experimentarla o tener elementos de juicios basados en esa cultura (Zalabata, 2000, citado en Mendoza y Niño, 2001: 2).

Una vez más cuestionábamos nuestro papel dentro de la comunidad. ¿Qué haríamos realmente en Nusidó? ¿Quiénes eran ellos y quiénes éramos nosotras? ¿Por qué estábamos en medio de una comunidad indígena y no en una escuela con sillas y pupitres, diagnósticos y adaptaciones? Tales preguntas nos habían envuelto en este camino, nos habían traído cada texto, cada letra, cada experiencia, cada encuentro con nosotras, con la comunidad, con los que éramos parte de esta historia, y que esperábamos comprender y dilucidar. Se trataba, entonces, de lograr moldear todas esas ideas que veníamos tejiendo, para fortalecer nuestra formación, transformación personal y profesional, donde nuestro quehacer pedagógico lograra reconfigurarnos como sujetos políticos capaces de generar transformaciones sociales.

Al mismo tiempo, comenzamos a sentir que nuestra experiencia pedagógica tomaba for-

ma, pues la reunión con el cabildo se hizo tangible y a partir de éste sentimos que la comunidad nos acogía y que, al igual que nosotras, se mostraron expectantes ante nuestras propuestas, se nos permitió hablar de lo que haríamos y escuchar lo que ellos pensaban, compartir juegos mediados por la lengua embera y el castellano, compartir el mismo espacio y la misma alegría con adultos, jóvenes, niños y niñas de la comunidad. Estas jornadas nos permitieron convencernos de hallar respuestas a nuestras preguntas, fue la oportunidad de hablar de la escuela, de Nusidó, de lo que ellos y ellas han vivido, de lo que ellos y ellas eran, de lo que nosotras éramos, y preguntarnos también por lo que podríamos ser, la posibilidad de vernos como maestras en formación en otros contextos distintos al aula urbana, a la diversidad revistiendo a la discapacidad, la diferencia de estratos o de género. Era la diversidad inmersa en nosotras mismas, en la cultura, en el día a día, ese acontecer cotidiano que constituye lo que somos como seres humanos.

Después de tanta catarsis, análisis y reflexión, un hecho inesperado cambió este pasaje de la historia. Las llamas de un incendio consumieron una parte de la casa del profesor indígena donde nos hospedábamos. Fue, sin lugar a dudas, un momento angustiante, donde la desesperación y el miedo nos invadió a todos y todas; mujeres y hombres de distintas edades y culturas nos sentimos amenazados en aquel lugar donde el agua escaseaba y no contábamos con recursos suficientes para apagar aquel incendio que consumía enseres, pertenencias, sueños.

[...] el fuego amenazante e indolente fue vencido finalmente por la valentía y el esfuerzo aunado de hombres y mujeres que nos encontrábamos allí. Y después, el llanto, la angustia y la desesperanza se apoderaron de todos y todas, en los distintos rostros de hombres y mujeres se

asomaba una sosegada incertidumbre (Carolina Ortiz, Diario de campo, 20 de mayo de 2008).

Escombros, desazón, dudas, preguntas: ¿por qué a nosotras? ¿Por qué a la comunidad? ¿Qué pasará en adelante?...

Pues bien, este suceso originó un conflicto interno, un momento crítico que desestabilizó el grupo, desde lo académico y también desde lo personal. La comunidad estaba abrumada con el incendio, era la primera vez que sucedía un evento como éste; las miradas sosegaban en nosotras, nos sentíamos incómodas y sin ser culpables del incendio como tal, sí nos sentíamos responsables por los enseres quemados del profesor, que tan amablemente nos había brindado hospedaje. Esto, sumado a los constantes derrumbes en la carretera y el conflicto armado de la zona, nos llevó a desistir de la oportunidad de enriquecernos a nivel personal y académico dentro de este escenario indígena. Debido a esta experiencia, comprendimos que los discursos sobre interculturalidad, tan trabajados desde la teoría, nos quedaron grandes para comprender que la práctica sólo se aprende relacionándose con los otros, resolviendo los conflictos y los malos entendidos a través del diálogo, ponernos en el lugar del otro y no sólo actuar impulsiva y egoístamente. Pese a esto, debíamos avizorar una solución, pues uno en muchas ocasiones no aprende de la experiencia, uno aprende de la reflexión que se hace de ésta.

Cuando una actividad se continúa en el sufrir de las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. [...] "Aprender por la experiencia" es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condicio-

nes, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas (Dewey, 1995, citado en Vélez, 2009: 4).

No podíamos quedarnos en este punto crítico, buscando explicaciones que tal vez nunca serían suficientes. Así, decidimos levantarnos de este inesperado trance y transformar nuestros propósitos, de manera que lo sucedido no significara una ruptura con lo que ya traíamos, sino una reconfiguración de esa historia que se venía escribiendo.

De esta manera, nuevos escenarios se hicieron posibles ante nosotras, para el encuentro con estudiantes de la Escuela Indígena de Nusidó, en el municipio de Frontino, y la participación en talleres lúdico-pedagógicos programados con estudiantes indígenas del programa de Educación para el desarrollo de la educación indígena, en la Universidad de Antioquia. A partir de allí pudimos vislumbrar la necesidad y el interés de las comunidades para construir el mejor camino para la educación de sus pueblos, pues saben que su labor es interminable, que ellos son quienes deben mantener viva la llama de su cultura, de sus tradiciones, de sus ancestros, para que el tiempo no de pie a olvidar su sangre, su cuna, el amor por su tierra, por su familia, desde el espacio o lugar, donde se esté.

[...] pensé, entonces, quién mejor que los maestros y líderes comunitarios para detectar aquellas necesidades y construir proyectos que generen verdaderas soluciones, apoyados en la educación de sus pueblos como el medio y recurso para lograr cambios al interior de sus

comunidades (Yennifer Ramírez, Diario de campo, 14 de junio de 2008).

Dentro de dichos escenarios pudimos hacer parte de un intercambio intercultural de vivencias, historias, relatos y narraciones, que alimentaron nuestro proceso y reivindicaron nuestro enfoque y método, trazados al iniciar la experiencia. Participamos de un encuentro regional que se inscribe dentro de la malla curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra,² donde nuestro papel se constituyó principalmente en aprender y reflexionar sobre las discusiones y las experiencias que tienen lugar en este tipo de espacios, además de consolidar nuestros interrogantes sobre el maestro indígena y su papel cultural dentro de las comunidades.

Para concluir...

El camino transitado durante esta travesía es sólo un pequeño tramo del sendero que, en busca de la interculturalidad, decidimos transitar, con el propósito de encaminarnos hacia el posible encuentro de retos pedagógicos y prácticas educativas que transformen nuestro quehacer pedagógico como maestras pensadas en y para la diversidad, acercándonos a otras formas de educar seres humanos con singularidades propias, en un mundo donde las diferencias no sean motivo de clasificación o subordinación. Esto implica transformar nuestros pensamientos y reconocer las diferencias culturales como parte constitutiva de la interculturalidad.

En este marco, la universidad, sin lugar a dudas, se constituye, en esencia, en un espacio multicultural, dada la diversidad cultural, ideológica y sociopolítica que en ésta se vive. Sin

2 Esta Licenciatura es una propuesta educativa de pregrado dirigida a maestros, maestras y autoridades indígenas del departamento de Antioquia, que refleja el diálogo entre la Universidad de Antioquia y la OIA.

embargo, basta sólo con estar allí para darnos cuenta de que en dicho espacio multicultural, es decir, en el que convergemos seres humanos diversos, son realmente limitados los procesos, las prácticas y los espacios que den pie a encuentros de intercambio entre los sujetos tan disímiles a los que abre sus puertas la universidad, en donde se gesten escenarios de negociación intercultural e interacción de saberes frente a los cuales se pueda reflexionar, analizar y repensar la formación superior como un proceso transformador. Se hace entonces necesario preguntarse por la manera en que se podrían poner a conversar todas aquellas posturas e ideologías socioculturales y políticas, en un diálogo que, aunque pueda darse en distintas lenguas, teniendo en cuenta la singularidad de los hablantes, logre trascender, ir más allá, darse de manera intercultural.

La respuesta a esta pregunta quizá implique recorrer un largo camino interrogando, analizando y reflexionando a cada paso. Como estudiantes de Licenciatura en Educación Especial, decidimos transitar dicho camino en busca de respuestas a indagaciones continuas frente al “cómo” y al “para qué” educar en y para la diversidad. Pues bien, la respuesta fue clara, contundente, pero un tanto difícil de asimilar: educar en y para la diversidad debe hacerse desde una perspectiva intercultural. Y decimos que fue “un tanto difícil de asimilar”, porque la interculturalidad te cuestiona, te sacude, te abre los ojos ante la indiferencia, ante los eufemismos, ante los cambios de paradigmas, ante las diferentes maneras de nombrar, etiquetar y clasificar a quien quiera que esté a nuestro alrededor. Se trata de dialogar con los otros, entendiéndolos como “otros seres”, no como “seres extraños”, “carentes de...”.

Pero esto sólo se logra si dentro de cada ser humano existe la convicción o, al menos, la idea, de reconocer al otro como un ser en igualdad de condiciones dentro de la diferencia, aquella que

es inherente a hombres y mujeres. Por ello, estamos convencidas de que la educación es una y nos incluye a todos, aunque haya tenido una suerte de especificidad, cualquiera que sea, indígena, comunitaria, afro, especial, pública, privada. Es la ruta que nos encamina al reconocimiento de hombres y mujeres que, sabiéndose diferentes, valoran al otro como un igual. De esta suerte, los currículos, los métodos de enseñanza, los modelos pedagógicos, las prácticas culturales y los espacios de formación y de reflexión profesional deberán resignificarse a la luz de una mirada crítica y transformadora, que logre tener un impacto social claro y definido, que dé lugar a grandes transformaciones de las sociedades desde un encuentro intercultural.

Referencias biblio y cibergráficas

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán, El Fuego Azul.

Mendoza C. y L. Niño, 2001, “Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia”, *Revista nodos y nudos*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, vol. 2, núm. 10, enero-julio.

Pérez de Lara Ferre, N., 1998, *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*, Barcelona, Grafolet.

Rodríguez Gómez, G.; J. Gil Flores y E. García Jiménez, 1996, *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rojas, A. y E. Castillo, 2005, *Educación a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

Skliar, C., 2005, “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xvii, núm. 41, enero-abril, pp. 11-22.

Vélez Andrade, Haydeé, 2009, "Vieja y nueva ciudadanía", X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Nueva León, Facultad

de Filosofía y Letras, [en línea], disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0697-Fpdf, consulta: mayo de 2010.

Referencia

Roll, Ángela et ál., "La educación especial otra. Remembranzas de una travesía pedagógica", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010, pp. 153-164.

Original recibido: noviembre 2009

Aceptado: marzo 2010

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