





Interculturalidad, prácticas pedagógicas de maestros y maestras y construcción del otro

■ Axel Riveros Vera ■

Especialista en Economía Internacional y en Pensamiento Educativo y Filosófico en América Latina. Magister en Educación, línea educación comunitaria grupo «Etnicidad, Decolonialidad e Interculturalidad» de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de Historia de la Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá.

132

Cirafia

Axel Riveros Vera

Interculturalidad, prácticas pedagógicas de maestros y maestras y construcción del otro

Artículo de Reflexión

Resumen

El presente avance de investigación ofrece los elementos de un trabajo alrededor de los docentes y sus prácticas dentro de un enfoque intercultural que se viene construyendo por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional. También presenta algunas reflexiones sobre la interculturalidad y su relación con el entorno escolar de la ciudad, aspectos que están en elaboración y que construyen sus principales aportes teóricos a partir de los movimientos indígenas de la región. Se termina con unas conclusiones iniciales derivadas del trabajo en curso.

Palabras clave

escuela, interculturalidad, maestros/as, utopía educativa, prácticas pedagógicas.

Interculturalism, teachers' pedagogical practices and otherness construction

Reflection article

Abstract

The present research account states the constructs of an examination of teachers and their pedagogical practices within an intercultural approach that is being developed by Secretaría de Educación de Bogotá and Universidad Pedagógica Nacional. It provides some reflections on interculturalism and its relation with the school environment in the city, elements which are under construction and constitute the main theoretical contribution based on the indigenous movements in the region. Some initial conclusions of the ongoing research are drawn at the end of the article.

Key words

School, Interculturalism, Teachers, Education utopia, Pedagogical practices.



O PUEDO SER PROFESOR SI no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Ruptura.

Exige de mí escoger entre esto y aquello.

No puedo ser profesor a favor de quien quiera y a favor de no importa qué.

Soy profesor a favor de la decencia contra la falta de pudor,

a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura...

Soy profesor contra el orden capitalista vigente, que inventó esta aberración, la miseria en la abundancia...

Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza...

Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuidado del saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales, mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste.

PAULO FREIRE

Uno de los problemas que vive la sociedad actual, es el de cómo se da una articulación entre los jóvenes y la escuela, y cómo los adultos establecen una referencia y una forma de ver y comprender a los jóvenes. La escuela como institución socializadora por excelencia en nuestra sociedad y en nuestra ciudad configuran unas imágenes que hay que considerar y revisar; en parte esto se debe al trabajo que realizan los docentes, maestros y maestras que diariamente conviven y construyen conocimiento y que reconfiguran las relaciones sociales.

Con el ánimo de contribuir a la comprensión de los cambios que se dan en la escuela y la sociedad en la ciudad de Bogotá, a comienzos del año 2007 la Secretaría de Educación en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional convocaron a una Maestría en Educación, conformando el grupo de trabajo de «Etnicidad, Decolonialidad e Interculturalidad». A partir de ese momento se iniciaron una serie de investigaciones, de las cuales hace parte la propuesta «Rostros y prácticas pedagógicas de maestros y maestras, representación, diálogo y construcción del otro» que fue aprobada por el Consejo de Departamento de Postgrado de dicha institución de educación superior el 15 de diciembre de 2008, y que se venía trabajando por más de un año.

Este es un avance parcial de dicha investigación. En este artículo presentamos algunas inquietudes, reflexiones, elementos y conclusiones provisionales que se derivan de este trabajo, por lo tanto no se ofrecen reflexiones ni conclusiones consolidadas. En la actualidad la tesis está en su revisión y redacción final.

La escuela y las preocupaciones presentes en su interior

En los últimos años se observa que el trabajo que realizan los docentes en Instituciones Educativas Escolares (del orden estatal –también privadas-) ha sufrido una serie de transformaciones asociadas a modificaciones del modelo económico y a las disposiciones legales que le introducen reformas que implican un nuevo quehacer pedagógico del cual muchas veces no son conscientes los docentes. Dos de esas medidas fueron el Acto Legislativo 01 del 2001 y el Acto Legislativo 01 del 2005, que recortaron los recursos presupuestales a la educación pública estatal y que afectaron las condiciones de trabajo de los docentes, que se traduce en una transformación de su imagen social.

Sumado a lo anterior se estableció una normatividad que redujo la acción del docente y lo limitó a ser un administrador de actividades diseñadas por él o pre-programadas a través de las disposiciones legales. Entre las medidas que transformaron la labor de los maestros y las maestras están: la Ley 715 que racionalizó los recursos, unificó instituciones escolares (nuclearización), aumentó la carga laboral (pasando de 18 a 22 horas de

trabajo en aula); el famoso Decreto 230 que impulso la promoción automática en la educación media (que reducía el porcentaje de estudiantes reprobados en un curso máximo a un 5 por ciento); y el Decreto 1278 que estableció un nuevo escalafón para los docentes vinculados después del año 2000, llamado “estatuto de profesionalización”¹.

Considerando estos y otros aspectos, a través de esta investigación que está en curso, se propuso develar los aspectos asociados a la práctica pedagógica de los maestros y de las maestras en la ciudad de Bogotá teniendo en cuenta entre otros los siguientes interrogantes:

¿De qué manera trabajan y comparten los maestros con los estudiantes un proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que conviven en un mismo tiempo y espacio?

¿Desde qué lugar los maestros se representan a los estudiantes?

¿Cómo maneja el docente las tensiones y flujos que se dan en el ámbito escolar?

¿De qué manera los maestros y las maestras reconocen los cambios culturales de la sociedad y perciben éstas dinámicas en las expresiones culturales de las juventudes?

¿Cómo asume el maestro su condición como docente y la manera en que el entorno económico influye en su rol?

La escuela y todos aquellos y aquellas que tienen que ver con este espacio cultural no son ajenos a esos cambios, que se reflejan en las condiciones de vida tanto de docentes como de estudiantes y en las readecuaciones económicas que se han introducido en el país en las dos últimas décadas.

Un problema relacionado con la práctica profesional de los maestros y maestras es el que tiene que ver entre el currículo –incluyendo las materias y las relaciones sociales que se dan en la escuela-, su aplicación y la realidad social. A pesar de las múltiples reformas emanadas desde las instancias gubernamentales, la tan mencionada flexibilidad y la introducción de la cotidianidad y del lenguaje propio

de la comunidad y de los estudiantes está muy distante de lo que ocurre en la realidad. Por eso, es interesante la reforma impulsada por el Decreto 1002 de 1984 que propuso la Renovación Curricular pero que quedó más en una readecuación de los contenidos que de un cambio de concepción de la práctica de los docentes y de la constitución de una escuela diferente.

Infortunadamente al interior de la escuela se reafirman los dos elementos tradicionales que han gozado de mayor reconocimiento: el docente y el texto guía, de tal forma que

“el maestro y el texto empleado, se encargan de consolidar el discurso; el estudiante por su parte, ente pasivo del proceso educativo, procesa la información que se le transmite, la reproduce, sin conocer su utilidad. Todo esto hace que el discurso que se utiliza en la escuela y que supuestamente expresa los “contenidos de lo social”, no tenga ningún arraigo con la realidad. Esta desviación teórica que se produce entre la concepción del especialista y el medio escolar, genera una ausencia absoluta de criterios sobre la interdisciplinariedad o la integración del saber sobre lo social al interior del medio escolar”².



1 Según estimaciones con el Acto legislativo 01 del 2001, se dejarían de girar más de 17 billones de pesos (a valor del peso del año 2006) entre el 2002 y el 2008; la educación pública perdería más de 7 Billones de pesos (7.35); la salud pública un poco más de 7 Billones de pesos (7.11); y, otros sectores sociales 2 Billones y medio de pesos del 2006 (2.52). Con el Acto Legislativo 011 de 2006 el Gobierno le quitaría otros \$ 5 billones anuales más a los entes territoriales. NIEVES Herrera, Celio. LA REDUCCIÓN A LA TRANSFERENCIAS: Profundiza la privatización y la negación del derecho a la educación, la salud, el agua y el saneamiento básico y golpea la descentralización. Federación Colombiana de Educadores – Fecode. Bogotá, 2006, pp. 10 y 21.

2 RIVEROS, Axel y Marroquín, Rafael. “El espacio como eje articulador en la enseñanza de las Ciencias Sociales” En: REVISTA UNIVERSIDAD DISTRITAL Francisco José de Caldas. 10 / 11 Junio de 1991, Bogotá, p. 12.

3 *Ibidem*, p. 13.

4 NARODOWSKI, Mariano. *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Después de clase. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 1999. p. 11.

5 *Ibidem*, p. 14.

6 *Ibidem*, p. 71.

7 Considerado el padre de la pedagogía moderna porque emprendió la estructuración y sistematización de esta, dándole un matiz científico, ya que permitió pasar de una práctica muy dispersa a un conjunto más definido de conceptos y prácticas producidas alrededor de la pedagogía. Partiendo de la premisa de que el hombre sólo necesita una educación adecuada para desarrollar su naturaleza a plenitud porque por su naturaleza, no necesita tomar nada del exterior sino solamente desarrollar lo que está oculto en sí mismo señalando claramente la intervención de cada uno de sus elementos, considera que todos los hombres tienen una aptitud innata hacia el conocimiento y que no es reducida a una élite o para los talentosos. Concibe así la escuela popular, de amplio acceso, muy vigente en nuestros días en pos de crear una cultura general integral en nuestro pueblo; en aquel entonces con el fin de alcanzar la paz mundial y considerando la educación como el camino más rápido para llegar a ella. GUTIÉRREZ Baffill, Támara. Comenius II. En: *Escuela y País*. Bogotá. Versión electrónica: <http://www.escuelapais.org/edicionesanteriores/epatinta49/maestro.php> [Consulta: Abril 1 del 2008].

En muchas de las áreas no es clara la función específica de cada una de las disciplinas, los contenidos de las diferentes disciplinas no se integran sino que se yuxtaponen. La idea es elaborar el discurso sobre lo social y la ciencia, que se haga a partir del aporte de las diferentes disciplinas sociales, pero en conexión directa con las necesidades e intereses del medio educativo. Una propuesta es que hay que partir de las necesidades de los alumnos y de las exigencias del contexto histórico preguntándose posteriormente por los aportes a este respecto de las diversas ciencias³, revalorando así el medio social en el que se desenvuelven los estudiantes.

De lo que había y de lo que queda en la escuela

El investigador argentino Mariano Narodowski muestra que la educación tradicionalmente partía de una serie de utopías pero que hoy nos encontramos ante una serie de desencantos y desafíos que se dan en la escuela. Lo que se precisa es que las prácticas tradicionales (o rutinas) son más fáciles de desarrollar que las actitudes para promover experiencias significativas⁴ y de concebir una práctica educativa diferente que vincule procesos y experiencias culturales propias de los niños y de las juventudes.

Para dicho autor hay un “final del proceso moderno de escolarización”, señala cómo han funcionado los elementos que constituyeron históricamente la escuela –como fenómeno occidental, entre otros las normas, el texto, el conocimiento, las intenciones- y cuál es su destino probable. Hay un ocaso –o desvalorización- de la institución escolar que no se traduce necesariamente en la ausencia –o distanciamiento- de los grupos y sujetos que se han articulado tradicionalmente a la escuela (docentes, familias y estudiantes).⁵ Por eso, se hace necesario aproximarse

a los docentes para reconocer las experiencias que se desarrollan y de qué manera reconocen la situación de crisis y de desafíos que tiene la escuela.

Es interesante reconocer que esa institución –la escuela- que se ha considerado como venerable en ciertos momentos de nuestra historia y que corresponde a una propuesta, es una institución que ha surgido en «Occidente». La alianza escuela/familia se mantiene aunque las formas de control han cambiado, antes todo podía ser resuelto gracias a los mecanismos que se dan en lo que se conoce como “cultura escolar”; que en la actualidad está en la mira del resto de la sociedad. Hay que aceptar inevitablemente las diferencias, pero el sueño de una cultura escolar hegemónica ha terminado, nos lo recuerda Mariano Narodowski⁶.

Curiosamente la obra la *Didáctica Magna* (1657) de Jan Amos Comenius⁷ fue una obra fundante, era una “caja de herramientas” que, a través de normas y explicaciones constituyó el esquema básico para las actividades de enseñanza en escuelas por parte de los educadores modernos. Narodowski plantea que desde esos espacios y con las teorías que se construyen se dan los instrumentos teóricos que tratan de ofrecer respuestas a un nuevo cuerpo social: el cuerpo infantil. “La obra comeniana constituye un régimen paradigmático de saber acerca de la educación de la infancia y de la juventud a través de una novedosa tecnología social: la escuela”⁸.

El pensamiento utópico en Comenius, como imaginación político-social se expresa a través de un vasto programa para promover con la participación de todos los hombres el mejoramiento de aquello que les es propio, de tal manera que abarca a todos los hombres, todas las cosas, del mejor modo –*omnes, omnia, omnino*-. La utopía se sustenta en un profundo sentido de religiosidad cristiana que orienta sus propósitos y sus contenidos, pero también es cierto que trata de *proyectar* la vida deseable para un futuro próximo, “la utopía como tal nace en la dimensión propia de la misma existencia de los hombres, donde el ser humano tiene la libertad de pensar y de pensarse en situaciones más favorables que las presentes, más humanizadas y humanizantes; este *anhelo* por construir un mundo mejor –utopía- convoca fuerzas en torno a sí,

dirige las empresas hacia este fin y deviene el motor de la historia de los hombres"⁹.

Comenius se preocupa por definir, clasificar y contrastar luz y tinieblas; luminosidad, opacidad y transparencia, su graduación y su relación con diversas formas de oscuridad. En este camino hacia la luz se disponen las escuelas y libros universales; una lengua y un colegio universal, verdaderamente renovados, unificados y al alcance de todos, que hagan viable la **iluminación total**, realidad posibilitada por la **luz del milenio**. En la propuesta de Comenius se superponen los planos del mundo eterno, el mundo de la naturaleza y el mundo interior del hombre: de la ignorancia y del **caos** emergen la sabiduría y el **cosmos**¹⁰.

Se pueden sintetizar los intereses de Comenius alrededor de los siguientes aspectos:

- Tiene una confianza en la búsqueda de la unidad y en difundir el bien y la verdad, elementos que se sustentan en una comprensión mística del mundo (neoplatónica). Se debe restaurar el poder original del logos, como don de la comunicación y del entendimiento de los hombres entre sí y con la divinidad, la palabra crea, nombra y ordena el mundo, es conocimiento y sabiduría, es luz. Comenius al igual que otros reformadores de su época, tiene la clave del universalismo de su pensamiento en la "unión a partir de un profundo espíritu fraternal"¹¹.
- La lengua universal –que no es latín- debe ser expresiva y armoniosa y debe permitir representar con exactitud, verdad y perfección de todas las cosas. Esa lengua debe recuperar lo mejor de las lenguas locales; elaborada con procedimientos consecuentes y racionales, ya que debe posibilitar el entendimiento entre todos los hombres.
- Debe constituirse un colegio universal, ya que se preocupará por la salud del género humano, que lo conducirá de la dispersión a la unión, de las opiniones a la verdad, en últimas lo conducirá al Dios creador. Todo esto permitirá el encuentro del hombre con los otros hombres, dándose la constitución de una nueva sociedad, unidad, plena y armoniosa¹².

- Por último, Comenius inaugura ideas y conceptos, nuevas sensibilidades y nuevas prácticas en torno a la educación, cuyo más alto valor será la sabiduría. "Se trata de la educación que ha de formar al *hombre interior de todos los seres humanos*, con el propósito de que estén en condiciones de colaborar armónicamente los unos con los otros y, de esta manera, hacer posible la nueva edad de paz, comprensión, tolerancia, solidaridad y de disponibilidad recíproca entre los hombres. Así se realizaría el sueño de transformación social"¹³.

Todo esto corresponde a un ideario de **educación universalista** que aun hoy está presente, que para su momento reflejó las aspiraciones de un nuevo orden social en Europa, que reafirmaría el acercamiento entre el hombre (masculino) con su Dios (también muy masculino).

En este sentido, uno de los dispositivos más importantes de la pedagogía moderna es la utopía educativa, "La función que cumplen estas utopías, presentes en todos los textos pedagógicos, consiste en delimitar grandes finalidades que guían el orden de las prácticas tendiendo a legitimar las diferentes propuestas: punto de llegada que orienta y a la vez disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar"¹⁴. Esas utopías se orientan: al orden social, que corresponde a puntos de llegada en los que se encuentra la institución escolar y la actividad educadora, en esta última hay una narración en el que se relata el camino desde el punto actual en donde está el educador hasta el punto final en el que se debe dar la realización de los grandes ideales.

Reconocemos el carácter disciplinador de la utopía pedagógica. La utopía sociopolítica, por un lado muestra cómo educar a los hombres en función de la sociedad del futuro, y por el otro, dentro de un costado disciplinador; la

- ⁸ NARODOWSKI, Mariano. Op. Cit., pp. 18-19.
- ⁹ AGUIRRE Lora, María Esther. Calidoscopios comenianos I. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad – Plaza y Valdés Editores – Universidad Nacional Autónoma de México. 1997, pp. 123-124.
- ¹⁰ Ibidem, p. 125.
- ¹¹ Ibidem, p. 130.
- ¹² Ibidem, p. 131.
- ¹³ Ibidem, p. 134.
- ¹⁴ NARODOWSKI, Mariano. Op. Cit., p. 20.

pedagogía determinará cómo la educación se ejerce correctamente, si se cuestionan o alteran las prácticas deben ser desterradas¹⁵. En nuestro medio los referentes teóricos, la utopía pedagógica y la utopía sociopolítica no son muy claros al interior de la escuela.

La utopía sociopolítica proclama “enseñar todo a todos”, esa es una promesa fuerte de la pedagogía, esto implica una concepción de educabilidad infinita; pero la dificultad estriba en que no se limita al acceso a la escuela y al saber. Todo esto implica que la pedagogía y la institución escolar moderna condujeron procesos homogeneizadores, “máquinas de producir efectos estandarizados por medio de tecnologías que partían de la base de “todos” y a través de un proceso de totalización se llegaba al “hombre genérico”. La homogeneización pedagógica acabó con las diferencias individuales existentes en la escuela, las individualidades giraban alrededor del todo, los que no lograban formar parte de la concepción imperante de todos eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: estudiantes irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados entre otros¹⁶.

Un referente histórico fundamental es que desde finales del siglo XIX y hasta los años sesenta del siglo XX, el Estado fue un “Estado educador”, que generó su propio discurso utópico, las utopías sociopolíticas pretendían mantenerse dentro de su afán totalizador. Los Estados modernos establecen los sistemas de instrucción pública, la educación de la población se convirtió en un asunto estratégico y sus prácticas se escolarizaron. Educar ya no era acercarse a Dios, solamente, sino instruir en los rudimentos de las letras, las ciencias, los números y, también la fe. Allí emergieron nuevos sujetos (el escolar y el maestro) y una nueva institución (la escuela). Las repúblicas liberales que se

comenzaron a formar en América desde finales del siglo XIX institucionalizaron este modo de ser de la educación. Desde entonces el Estado asumió la función educativa (Estado docente) y su aparato buscó la regulación absoluta de la enseñanza. La escuela se convirtió en último eslabón de aquella compleja cadena que terminó llamándose **sistema educativo**. “La estructura vertical que ordenaba este edificio burocrático hizo del maestro un funcionario a quien le correspondía representar la voluntad del Estado en la tarea educadora”¹⁷.

Para Mariano Narodowski la dimensión preponderante de la utopía occidental ha gozado de gran aceptación, ya que “la utopía pedagógica moderna se posiciona como monopólica, exclusiva, y por lo tanto en constante lucha contra los discursos que pretenden ocupar ese lugar”¹⁸.

Sobre las imágenes sociales de los docentes

Para poder reconocer las «imágenes sociales del docente» en nuestra historia es importante mostrar la transformación que ha sufrido el maestro en medio de la sociedad colombiana, para eso hay que señalar las condiciones en que ha cumplido la función de maestro público, para articularlo con el mundo, con la ciudad, con la vida, con el saber; con el poder; con los otros ciudadanos y con la educación¹⁹. Entre las imágenes sociales del maestro se pueden destacar las siguientes:

El maestro como hombre público. En la segunda mitad del siglo XVIII se dan las primeras manifestaciones del maestro en lo educativo y lo cultural, esto coincide con nuevas formas de pensar y de actuar, que se relacionan con la nueva ciencia. El impulso de la enseñanza pública le dará un protagonismo que garantizará el control y el poder estatal sobre el individuo con miras al proyecto de formación del ciudadano. “La escuela surge porque surge el maestro”, Era importante el control de la población que se salía de la familia o que no estaba articulada a la Iglesia. La ignorancia es el origen de la miseria”. La enseñanza va a centrarse en la religión, en los oficios y en la vida en policía (civildad) con un fin de utilidad pública, en tanto lo público va a ser rescatado fundamentalmente por el Estado”, aquí aparece la escuela pública²⁰.

15 Ibidem, p. 21.

16 Ibidem, p. 23.

17 ALVAREZ G., Alejandro. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿YA NO ES NECESARIA LA ESCUELA?* Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional – Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, agosto 2003, pp. 239-240

18 NARODOWSKI, Mariano, pp. 23-24.

19 MARTÍNEZ Boom, Alberto. *“La travesía de los Maestros: de la escuela a la vida contemporánea”* En: *Educación y Modernidad. Una escuela para la democracia*. Santafé de Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994, p. 144.

20 Ibidem, pp. 147-149.

El maestro constructor de la nación. El proceso de Independencia o de las independencias iniciado a partir de 1810, conlleva una ruptura con la educación colonial y religiosa impuesta desde las Españas. Después de ganarse múltiples batallas los líderes de esos procesos independentistas consideraban que la educación sería una forma de contribuir a la conformación de los nacientes países. Después de la batalla de Boyacá (1819) Simón Bolívar ordenó que un convento fuera convertido en una escuela pública para los huérfanos, pobres e hijos de los patriotas mártires que no podían ingresar a la educación religiosa. Esta sería la base de la instrucción pública colombiana. Posteriormente Santander ordenaría que todas las aldeas debían construir una escuela.

Pero en 1821, en el Congreso de Cúcuta, se dispuso la conformación de escuelas en las aldeas de más de cien familias para que se conocieran los deberes y derechos como ciudadanos. El modelo que se trataría de imponer sería el lancasteriano de enseñanza mutua, promoviendo la formación de ciudadanos educados y cultos. Infortunadamente los costos de la guerra hicieron que la educación pública se limitara a las capitales y se descuidó la de las zonas rurales, a todo esto se sumó la escasez de maestros y los bajos niveles de preparación de los mismos.²¹

A mediados del siglo XIX en Colombia bajo el Radicalismo, se le da un papel preponderante a la educación y al maestro. Hasta la Constitución de 1886, la educación aparece ligada a un proyecto político-ideológico, que tiene como fin la formación del ciudadano. Para construir una cultura nacional era necesario pasar por la formación del ciudadano. Los radicales se oponen al poder moral de la Iglesia. El maestro debía ser modelo de comportamientos y se esperaban los mejores resultados. En el año de 1870 la instrucción pública es competencia del gobierno, al maestro se le da la libertad de escoger el método. En últimas la formación de la nacionalidad pasaba por el maestro difusor del espíritu civilista. Esto terminará con la Regeneración conservadora de 1886.²²

El maestro moralizador e higienizador. Con la Constitución de 1886 se establece la función moralizadora del maestro, pasa a ser funcionario de la Iglesia o depende de ella. El

proyecto en ese momento es moralizador, por eso se le entrega la educación a la Iglesia, la condición pública de la educación se vuelve un asunto privado. El Estado actúa cuando la iniciativa privada no puede cumplir con su proyecto. Para lograr la unidad nacional se proclama la fe católica como religión oficial y se le delega a la Iglesia la misión de educar en los valores y principios básicos que necesita el Estado para gobernar. Durante las dos primeras décadas del siglo XX y bajo la modernización económica del país, el discurso pedagógico se ve impregnado por la exigencia de la higienización: "práctica para la depuración de las costumbres y el mejoramiento de la raza, complementada con la enseñanza en artes y oficios y adiestramiento para el trabajo". El maestro enseña, moraliza e higieniza.²³



21 LAGUNA Rodríguez, Nelson Enrique. La educación pública en la independencia. La nación letrada 1819 – 1828. Documento policopiado. Bogotá, 2009, pp. 1-5.

22 MARTÍNEZ Boom, Alberto. Op. Cit., pp. 150-153.

23 Ibídem, pp. 153-155.

De administrador de currículo a facilitador de aprendizaje. De 1945 a 1952 la educación y el maestro sufren cambios importantes, en parte por dos hechos: 1) la escolarización de la población (retención y calificación) impulsada por la privatización; y 2) el proceso de instrumentalización de la enseñanza que enmarca la acción educativa dentro de los marcos definidos por los proyectos económicos. Un hecho asociado a esos cambios fueron las acciones que se desarrollaron entre 1968 y 1975 por parte de la Misión Pedagógica Alemana, que estableció una planificación de la acción educativa a través del diseño de programas de estudio y de las guías para el maestro. Es un intento de dirección y control sistemático de enseñanza del maestro, por dotarlo de un instrumento que organizara metodológica y didácticamente su práctica. La planificación es un intento por mitigar la deficiente preparación del magisterio. Al definirse unos objetivos, unas temáticas, unas actividades y unas evaluaciones comunes se lograba la uniformidad de los contenidos en todas las escuelas del país (Decreto 1710 de 1963).

Con la Renovación curricular, la enseñanza se corresponde al aprendizaje como transformación de conductas. Llega la Tecnología Educativa que agrupa el proceso educativo alrededor del "currículo" que se articula con un proceso de administración de ese mismo currículo. Hay un sistema dinámico con objetivos a largo y corto plazo, descritos por conductas observables, con actividades ajustadas a los objetivos, material didáctico y sugerencias metodológicas para realizar las actividades e indicadores de evaluación de los objetivos. La relación del maestro con los niños y la escuela se da de una manera instrumental, el maestro recibe paquetes de auto-instrucción que administrara con técnicas especiales para los niños. El maestro es facilitador del aprendizaje.²⁴

El movimiento pedagógico, una forma diferente de repensar al maestro. Se dio en la segunda mitad del siglo XX en nuestro país. Es una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación del maestro y la escuela como "forma de resistencia", a la Renovación Curricular y es una forma alternativa de pensar la educación y la cultura. Para Alberto Martínez Boom esta tendencia ha permitido que el maestro pueda sentirse aquí, "parado en el camino para problematizar su trabajo, para pensar y pensarse", se encuentra por-hacer como una alternativa a los futurismos neoliberales. Esto llevó a una reorganización sindical, que se expresó en la aparición de nuevos grupos de investigación, propiciando las innovaciones pedagógicas y logrando vínculos entre el saber pedagógico, los saberes específicos y la cultura²⁵. Aunque podemos señalar que en la actualidad es muy poco lo que percibimos de ese movimiento en las instituciones educativas públicas.²⁶

Del papel de los docentes en espacios democráticos

El reto es el de comprender las actuales prácticas educativas y sus implicaciones. Los cambios presentados en las últimas décadas en muchos ámbitos como la cultura, la tecnología, la economía... inciden en las prácticas de enseñanza, los modelos sustentados en la administración del currículo tienden a ser desplazados y a modificarse los presupuestos. Dentro de este escenario de la información y de las redes, el conocimiento pasa a ser considerado como la fuente de riqueza de los pueblos. Por todo esto la función del maestro se modificará con respecto a la labor de la enseñanza y su relación con la vida pública. No se trata de transmitir sino de **Re-crear la cultura**. No se abandona la enseñanza, sino que se busca una nueva forma de articulación de los conocimientos, del pensamiento y la cultura, que no se limitan al proceso de enseñanza ni al aula, ni al currículo. El maestro y la maestra se re articulan de una nueva forma a la vida pública.

La escuela debe habilitar a los ciudadanos para la participación, la discusión y la formación ciudadana, pero también para reconocer procesos emancipatorios promovidos desde la interculturalidad; de esta manera las prácticas políticas que reivindican la participación se relacionan con la resistencia frente a las formas de

24 *Ibidem*, pp. 155-158.

25 *Ibidem*, pp. 160-161.

26 El Movimiento Pedagógico desde sus inicios en la década de los ochenta, es una expresión de las iniciativas de FECODE Federación Colombiana de Educadores, tanto en los aspectos pedagógicos como en las reformas democráticas al interior de la educación. Entre las características están: 1. busca "aglutinar al calor de su trabajo académico, de reflexión y profundización de las políticas educativas y mediante el reconocimiento de las identidades en defensa de la educación pública, a las diferentes propuestas de un sinnúmero de organizaciones sociales que hoy ponen en debate público los temas claves de la educación"; 2. es un movimiento que le da reconocimiento a los docentes y a los integrantes de la comunidad educativa, para la defensa de la educación pública; y 3. es un escenario propositivo de iniciativas autónomas, que permite construir alternativas frente a las medidas implementadas por el gobierno nacional. DORADO Cardona, Over: 25 AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN COLOMBIA. Medellín, Febrero, 29 de 2008, p.1. <http://www.adida.org.co/documentos/25anos.doc> [Consulta: julio 1 del 2008].

dominación y homogeneización que se han impulsado desde la misma escuela.

La democracia es vivir la ciudadanía; es tener injerencia en los problemas de la ciudad y del entorno, el ciudadano tiene capacidad de decisión, autonomía y libertad, posibilidad y diferencia de percepciones, concepciones, formas de pensar, maneras de vivir la vida". La educación unida a la ciudad supera los espacios formales e institucionales y rescata la capacidad del hombre para el asombro y para múltiples lecturas de sus espacios cotidianos.²⁷

Al darse una aproximación entre la escuela y la ciudad, el docente como ciudadano, articula la enseñanza y la vida pública, por lo tanto, los problemas de sociedad son parte y referente del trabajo pedagógico, ejerce su función de sujeto público en su carácter de ciudadano. El maestro desarrolla un verdadero compromiso, que se da a partir de su diferencia y su distinción con otros, no desde la escuela, sino desde su función educativa. La enseñanza es un momento de los saberes que se articula con la actualidad.

La práctica docente y el proceso de aprendizaje son momentos de un proceso único: el proceso de producción de conocimiento en un nivel sistemático. La tarea del educando coincide con la del educador; y por lo tanto aproximándonos a los saberes fundamentales de la práctica docente podemos entender el mundo cultural e intercultural en el que interactúa el docente como parte fundamental de la presente investigación²⁸.

Los aportes del maestro Paulo Freire nos permiten reconocer en qué espacio se mueven los docentes. "La práctica docente implica cierta sabiduría que se va constituyendo en nosotros, en la medida en la que uno va constituyendo la experiencia de enseñar y de aprender". Dentro de la experiencia del profesor o profesora, estos saberes son colocados para la reflexión crítica y teórica de lo que mañana van a enseñar y de los que ahora están enseñando y aprendiendo²⁹.

Freire parte de tres saberes que están presentes en el trabajo docente y que se pretenden identificar en la investigación:

- **Cambiar es difícil, pero no imposible.** Según Freire: "...equivale a decir que, para mí, es imposible ser profesor sin el sueño del cambio permanente de las personas, de las cosas y del mundo"³⁰. La gente en los espacios académicos nunca habla de este saber:
- **Enseñar no es transmitir conocimiento al educando.** Freire lo precisa claramente:

"[...] enseñar no es hacer un paquete de conocimientos, traerlo en nuestro portafolio, bajar al salón con sumo cuidado, agarrando el portafolio, llegar al salón de clases, encontrar a los alumnos sentaditos, abrirlo e ir sacando de arriba hacia abajo los paquetes de conocimientos, esperando que la tarea de los alumnos sea solamente comer, engullir los conocimientos y, después, que la digestión sea exactamente la de, mecánicamente, memorizar o recitar el contenido transmitido hacia el alumno en posición pasiva. Enseñar no es eso"³¹.

- El profesor debe **saber que necesita aprender a escuchar**, esto nos ayuda a construir la relación con el otro. Freire afirma. "

"¡Esto es interesante! ¿Cómo puedes hablar si tú no escuchas? Quiero decir, en el fondo, no es hablando como se aprende a hablar, sino escuchando que aprendo a hablar. Como consecuencia, es hablando como refuerzo mi capacidad de hablar. Si soy un profesor abierto, con un sueño democrático, debo, en cierto momento, hablar **al** educando, pero cada vez que le hablo **al** educando, debo estar preocupado en transformar mi hablar **al** educando en hablar **con** el educando".³²

Al tener estos aportes de Paulo Freire se reconoce que la lectura que se hace de la

²⁷ MARTÍNEZ Boom, Alberto. Op. Cit., pp. 162, 167 y 168.

²⁸ FREIRE, Paulo. "La formación permanente" En: *Pedagogía de la Intolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. 2006. pp. 155-156.

²⁹ *Ibidem*, p. 156.

³⁰ *Ibidem*, p. 157.

³¹ *Ibidem*, p. 158.

³² *Ibidem*, p. 167.

escuela es muy distante de lo que realmente sucede y que la interculturalidad entendida como un espacio de encuentro de personas y de comunidades es desconocida en la escuela.

Comprendiendo el actuar de los docentes

Entre los objetivos propuestos a lo largo del trabajo están los siguientes:

«A través de la historia de vida develar la representación de los maestros en la relación con los compañeros de trabajo, los estudiantes, con el fin de hacer una lectura y una reflexión intercultural de las prácticas y roles en su quehacer pedagógico, de modo que redunde en la transformación de un docente-otro para el reconocimiento de la interculturalidad en la escuela».

«Comprender el clima institucional para identificar los flujos y las variaciones en las relaciones sociales que se dan en el espacio escolar».

El argumento central es el de perfilar ciertos bordes desde los que se puede pensar y redefinir la práctica pedagógica y el quehacer del docente. Es tratar de comprender a ese docente en un tiempo y un espacio, que está marcado no sólo por esa cultura escolar sino también por referentes que ha construido desde su formación universitaria, pasando por su condición gremial hasta llegar a la valoración social que se da en el medio.

Proponemos hablar de **bordes**, ya que desde ellos se pueden establecer los diferentes posicionamientos para repensar la práctica docente, lo que implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas como cambiantes según las condiciones del contexto. Es dejar de pensar en ese ideal de profesor que se ha concebido desde

los ámbitos legales e institucionales, esto nos conduce a proponer enunciaciones caracterizadas tanto por la historicidad como por una resignificación de lo que implica la actuación del docente. No se pretende convalidar o reafirmar alguna teoría sobre el docente y su actuación, lo que se busca es aproximarnos desde una concepción comunitaria e intercultural a una realidad que por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado³³.

La cultura y la práctica docente al ser elementos de un análisis y de una reflexión, también deben ser entendidas en toda su complejidad. Cualquier intento de comprensión será un proceso incompleto e inacabado. "Este estado de incompletud, no debe inmovilizar o desesperanzar; sino por el contrario, obliga a realizar un esfuerzo reflexivo dirigido a sortear los reduccionismos que simplifican su abordaje a la hora de proponer los cambios y que inhiben el **diálogo** como la forma necesaria para la superación de la contradicción opresor-oprimido"³⁴.



33 DUHALDE, Miguel Ángel. Repensando los bordes de la Formación Docente. Disponible en: http://organizaciones.unrc.edu.ar/agd/congreso/doc/sugeridos/Articulo_Miguel_Duhalde_Noveduc_200.doc [Consulta: abril 1 del 2008].

34 Ibidem, p. 2.

Las nociones de **conocimiento**, **educando** y **educador** son categorías clave en la pedagogía de Paulo Freire y es a partir del tratamiento de ellas, que se monta la presente propuesta para repensar la cultura del docente. Esto implica realizar una reflexión acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas. Estas categorías, que desde la perspectiva tradicional son pensadas como los **límites** de la cultura docente, aquí son propuestas como **bordes** para reencontrarla.

Por todo esto, se considera que los bordes en los cuales es posible redefinir la cultura y la práctica docente desde una perspectiva crítica, pueden comenzar a bosquejarse a modo de pilares, ejes o nodos donde se puedan atar cabos y tejer redes de conceptos e ideas que habiliten siempre la posibilidad de pensamientos arraigados en la praxis.

Para efectos de este trabajo se propusieron varios ejes metodológicos:

- El **conocimiento** no se transmite sino que se construye o produce y, tanto educando como educador, deben percibirse y asumirse como sujetos activos en este proceso de construcción. Desde Freire el trabajo del educador implica una ruptura con estas concepciones tradicionales que aún persisten en los sistemas educativos, sostenidas por las políticas y prácticas conservadoras.

En la escuela tradicional, predomina eso que Freire llamó «pedagogía bancaria», en donde hay una concepción del conocimiento como una especie de “donación” que los educadores (sabios) realizan a los educandos (ignorantes). En esta idea de conocimiento, subyace un mecanismo de opresión, basado en una lógica en la cual el educador aliena la ignorancia depositándola en el otro y posicionándose en el lugar de “el que sabe”³⁵.

Esta lucha, según lo que plantea Paulo Freire, niega la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda y es necesario resignificar la concepción de conocimiento que se construye en ella. Entendiéndolo como una construcción que es posible a partir del **diálogo**³⁶.

- Comprendiendo la Interacción “educador-educando”: como forma de buscarle salidas al sistema de opresión. Lo ideal es que el docente más allá de su formación **respete los saberes de los educandos**, especialmente aquellos construidos por los sectores populares. Pensar desde los bordes de la cultura docente, significa romper con el sentido común, y andar desde la curiosidad ingenua y en el mismo proceso de caminar en el mundo, avanzar hacia una **curiosidad crítica**.

Desde la perspectiva dialógica, se rompe con la linealidad unidireccional propuesta por la pedagogía bancaria que no sólo concibe al acto educativo como un monólogo (donde se deposita el conocimiento en el otro, pasivo), sino que anula la posibilidad de diálogo real y fortalece la lógica de la imposición del pensamiento único. Se considera que se debe superar la contradicción educando-educador, para pensar en la educación como práctica de la libertad. “Donde el sujeto es siempre cognoscente. Y en este sentido, la educación problematizadora propone al diálogo como la relación indispensable en el acto cognoscente que conduce al descubrimiento de la realidad de modo crítico”.³⁷

Otro elemento para comprender la práctica pedagógica es el de identificar la manera de aproximarse de los docentes a los jóvenes, ya que esas juventudes reconfiguran sus espacios, como grupo social estrechan lazos fuertes con el territorio y con la ciudad. Esto nos muestra que no hay espacios privados para los jóvenes. Los espacios juveniles han quedado reducidos a las instituciones educativas del siglo XIX. En su tiempo libre los jóvenes se disputan la apropiación de los espacios públicos como las esquinas de las calles, llenándolas de contenido simbólico, es una forma de identificación y un modo de relación con los adultos y otros

³⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Studio 3 Latinoamérica. 1971. Capítulo 2, pp. 35-49.

³⁶ DUHALDE, Miguel Ángel., Op. Cit., p. 2.

³⁷ Ibídem, p. 3.

jóvenes³⁸. Es dentro de este panorama que el docente interactúa y aunque no es obligación comprenderlo si lo debe identificar, por eso, una labor es la de aproximarse a las formas del reconocimiento que hace el docente de sus estudiantes.

Redefiniendo algunas consideraciones y propuestas

La propuesta de investigación se inscribe dentro del enfoque **cuantitativo-interpretativo** de investigación social que se articula al trabajo en terreno o trabajo de campo. El interés es el de lograr la inmersión como investigadores en el fenómeno a estudiar. “Hay una necesidad de permanencia en un territorio determinado y de convivencia con las personas, cuyas percepciones y visiones serán la base de la construcción del objeto de estudio”.³⁹

La indagación se relaciona con la delimitación del contexto que se ha escogido: dos colegios distritales en dos localidades diferentes que se encuentran en la periferia de la ciudad capital, la primera al sur en una zona intermedia entre el campo y la ciudad, en la localidad de Usme; la segunda, queda en la falda de la cordillera oriental, esta zona es conocida como el sur-oriente de la ciudad, perteneciente a la localidad cuarta [4] de San Cristóbal. Cada una de esas instituciones presenta características y especificidades particulares.

El **contexto de ocurrencia trasciende lo territorial, en tanto los acontecimientos sociales que se estudian remiten a un conjunto de relaciones que el proceso de investigación debe develar**⁴⁰, por ejemplo, muchas de las vivencias y referencias que tienen los docentes desbordan el ambiente escolar; por eso, fue posible acercamientos que no estaban implícitos en esta investigación. Los sistemas

educativos han incorporado enfoques y metodologías a través de sus reformas siguiendo tendencias alternativas de pensamiento para obtener una comprensión más completa del entorno.

Algunos aspectos de ésta metodología cualitativa que orientó este trabajo, más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo vivencial.⁴¹

- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios y los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellos mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas, palabras y gestos son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas, para el caso de esta investigación reconoce lo vivencial.
- Para el investigador cualitativo es un arte, son flexibles en cuanto al modo en que intenta realizar su estudio, es un artífice, es alentado a crear su propio método se siguen lineamientos orientadores pero no reglas, nunca es el investigador el esclavo de un proceso o técnica.

El acercamiento se dio a partir de las historias de vida, como una herramienta cualitativa que se propone ayudar a interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas. Desarrollamos procesos de análisis de entrevista y de texto sobre las expresiones verbales y no verbales, así como las acciones y el pensamiento de los actores⁴².

38 FINOCCHIO, Silvia (Flasco), “Práctica de los jóvenes de hoy (y fantasmas de los adultos de ayer)”. Documento policopiado. s.f. p. 8.

39 TEZANOS, Araceli de. Una etnografía de la etnografía. Ediciones Antropos, Bogotá 2002., p.41.

40 *Ibid.*, p. 42.

41 HERNÁNDEZ Moreno, Katia Susana. El método historia de vida: alcances y potencialidades. Universidad de las Tunas (Cuba), p. 1-2. <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacion-cualitativa.htm> [Consulta: Mayo 20 del 2009]

42 CARNERO, Osvaldo. La etnografía en la visión cualitativa de la educación. (Trazos la monografía homónima, seleccionados por su relación con el tema “Observación de Clases”), p. 2. http://members.tripod.com/~Osvaldo_Carnero/ethnography.html [Consulta: Septiembre 3 del 2007].

Sobre la interculturalidad y la escuela

Esta investigación articuló la interculturalidad en el ámbito educativo, que pretende construir exploraciones, aportes y referentes que permitan avanzar en la formulación de propuestas educativas, recogiendo los contenidos culturales **en y desde** una visión de interculturalidad crítica.⁴³ El deseo es desbordar la interculturalidad como existencia real de culturas, y como un ideal de encuentros, relaciones y análisis social. Esta claro que muchos "proyectos de educación que toman en cuenta lo intercultural y que son promovidos por los Estados, son una muestra clara de esa direccionalidad e institucionalización de la interculturalidad", que no genera movilización social sino el mantenimiento del establecimiento o *statu quo*. Se comparte la propuesta del investigador Ernell Villa de promover un análisis disidente de la interculturalidad desde la escuela, ya que no podemos quedar en "unos marcos de referencia para la congelación de la experiencia en tanto su poder explicativo y, su pretensión de establecer una verdad, naturalizan lo enunciado en lo acordado por quienes definen y establecen los contenidos".⁴⁴

Aunque esta investigación no se dirigía a comprender experiencias dentro de grupos étnicos específicos, permitió reconocer como desde nuestra ciudad, Bogotá, hay unos modelos educativos dominantes de homogeneización, al explorar y acercarnos a la experiencia de los docentes se comprende cómo en un contexto educativo están presentes los contenidos y las vivencias interculturales, o sea, cómo la educación en nuestro medio tiene como punto de partida aquellos conocimientos que determinan la gran diversidad cultural de nuestra región y de nuestro país.

La noción de interculturalidad que consideramos en este trabajo lleva implícita una propuesta ético-política que busca «perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de las naciones-Estado». Lo intercultural supera la simple relación entre individuos o grupos diferentes, **se da el reconocimiento de lo diverso y hay una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que**

lleva al enriquecimiento cultural en las partes. "La interculturalidad buscaría la manera de relacionarse de un modo positivo y creativo, generando un enriquecimiento entre todos, sin por ello perder la identidad cultural de los interactuantes. De esta forma, entendemos que la interculturalidad es una actitud de apertura, diálogo horizontal y enriquecimiento recíproco", podemos añadir que también implica un compromiso social. Una cosa que no hay que olvidar es que a pesar de este enfoque no desaparecen las desigualdades y las inequidades donde los poderes no pasan por un desplazamiento⁴⁵.

Una reflexión importante que se ha dado alrededor de la interculturalidad es aquella que proviene desde el sur de nuestra región y es la que llega de los grupos indígenas y movimientos sociales que se han dado en la última década en el Ecuador y Bolivia, que no surge en los centros hegemónicos de pensamiento, se señala pues que la interculturalidad está:

"ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, política, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que un simple concepto de interrelación, **la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos** «otros», de una práctica política «otra», de un poder social «otro», y de una sociedad «otra», formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política".⁴⁶

43 En nuestro medio predomina el término "multiculturalismo" que corresponde más a las acciones y disposiciones legales. "Colombia tiene una Constitución incluyente y una hegemonía de lo nacional excluyente". "... una Constitución que a nivel discursivo defiende la diversidad y la inclusión. En la política real, esta inclusión no cuenta por mucho; "la hegemonía cultural se mantiene intacta, invisibilizando los conflictos actuales y los sujetos históricos que surgen (ellos –los conflictos y sujetos- cada vez más complejos), como también fortaleciendo el Estado neoliberal, sustentando la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional sin producir ningún cambio radical en ello". WALSH, Catherine, "Interculturalidad crítica pedagogía decolonial" En: Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, (Compiladores Wilmer Villa Amaya y Arturo Grueso Bonilla). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Secretaría de Gobierno – Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. 2008. pp. 47-49

44 VILLA AMAYA, Ernell. WALSH, Catherine, "Interculturalidad y colonialidad del poder. En: Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, (Compiladores Wilmer Villa Amaya y Arturo Grueso Bonilla). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Secretaría de Gobierno – Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. 2008. pp. 140-141.

45 Ibidem, p. 142-143, la cursiva es nuestra.

Esto es más significativo en el Ecuador,

porque *la interculturalidad está directamente ligada a la lucha en contra de los poderes de la colonialidad* y del imperialismo, esto también se observa en el movimiento indígena boliviano⁴⁷. Según Catherine Walsh la interculturalidad pone en cuestión la realidad sociopolítica del neocolonialismo como se reflejaba en los modelos existentes de Estado, democracia y nación, exigiendo un repensamiento de ellos como parte de un proceso de descolonización y transformación, que se expresa en el intento de construir un propio modelo de educación como respuesta a la "práctica generalizada de actitudes neocoloniales que tienden a eliminar el conocimiento como un instrumento de desarrollo y de solución a los problemas socioculturales y económicos existentes"⁴⁸.

Catherine Walsh muestra cómo para la CONAIE (Confederación Nacional Indígena del Ecuador), la interculturalidad tiene un rol clave tanto en la construcción del Estado Plurinacional como también en la transformación de la sociedad en su conjunto: el significado político e ideológico de la interculturalidad se centra en el hecho de que forma parte de procesos y prácticas que necesariamente son opositivas, transformadoras y contra-hegemónicas".

La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica "conoce" esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un pensamiento "otro". Un pensamiento "otro" que orienta la agencia del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando /y descolonizando) tanto las estructuras y paradigmas dominantes como

la estandarización cultural que construye el conocimiento "universal" de Occidente"⁴⁹.

Los profesores tal vez no somos conscientes de los lugares de enunciación desde los cuales se posibilitan cambios al interior de la escuela, tampoco nos planteamos el problema de redefinir nuevas propuestas epistémicas tanto de ver la ciencia como de construir referentes conceptuales, pero es desde la construcción de una interculturalidad crítica que vamos rompiendo ese modelo de escuela hegemónica que se ha construido desde Occidente.

Queda claro por el momento que la interculturalidad es un concepto en elaboración, que se viene construyendo en ciertas regiones y desde la lucha de grupos sociales; dicha interculturalidad confronta los valores que se han impuesto dentro de un modelo capitalista occidental. Existen diversos aportes en cuanto a interculturalidad y educación, se pueden resumir esas interpretaciones de la siguiente manera:

1. El concepto de interculturalidad implica el reconocimiento de la diversidad, es decir, reconocer que el otro es diferente, hay un reconocimiento de las diferencias étnicas culturales y lingüísticas, es una aceptación positiva de la diversidad. Ésta "interculturalidad, se sitúa sobre todo en actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros, a sus rasgos y productos culturales", hay una aceptación de la diversidad, respeto mutuo y mayor democracia.⁵⁰
2. El concepto de interculturalidad se orienta a culturas activas. Hay un reconocimiento del carácter dinámico y abierto de las culturas, que están en permanente relación y aceptación mutua, sin evadir el conflicto del encuentro con el otro. La dificultad estriba en el control cultural, que es el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Hay un ámbito de la cultura en función del control cultural y es la cultura impuesta. La cultura impuesta y enajenada, a su vez forma el ámbito de la cultura ajena, en el que los elementos culturales están bajo control ajeno.

46 WALSH, Catherine, "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial" En: Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento (Compiladores Walsh, Catherine, Linera, Álvaro García y Mignolo, Walter). Buenos Aires: Del Signo 2006. p. 21.

47 La colonialidad tiene que ver con todo aquello que se impuso desde la invasión a América desde 1492, asociado a la expansión del mundo moderno capitalista. Está claro que la escuela y las prácticas que al interior que ellas se dan están enmarcadas por el modelo de formación y construcción ciudadana que a través de siglos fue consagrando Occidente, por eso se hace necesario comprender las categorías que envuelven a la escuela y tratar de construir una exterioridad para construir espacios diferentes de comprensión y de transformación de la realidad. El imaginario occidental ha servido en América Latina a los criollos blancos en el proceso de control de los Estados-naciones en detrimento de poblaciones negras, mestizas, indígenas y de esta forma se reproduce la colonialidad del poder a nivel nacional-estatal. A nivel global el imaginario y la epistemología occidental fueron

Dentro de la cultura impuesta, está la escuela como institución, como un campo de la cultura en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo: todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza y el nombramiento de los maestros).⁵¹ Al acercarse a la historia de vida del docente se busca aproximarse a esas formas de control cultural que se da en su gestión y en su práctica escolar; esto será un insumo para posteriores investigaciones.

La interculturalidad como proyecto político, parte del pluralismo cultural. La interculturalidad es un proyecto de vida que reivindica el ser de ciertos grupos étnicos (como la condición indígena y afrodescendiente) pero que hace referencia a otras expresiones culturales, visiones, saberes y conocimientos de los pueblos y regiones que habitan nuestros más diversos territorios y que se reflejan en nuestra ciudad.

“Por lo tanto, la interculturalidad debe ser de doble vía, desde lo subalterno y desde lo hegemónico y la educación debe ser planteada como fin y medio para alcanzar la construcción del pluralismo en la sociedad”. Al estudiar las prácticas de los docentes podemos comprender la noción de cultura con la que se construye el concepto intercultural, que se inscribe en un sistema de conocimiento dominante, y que nos permea a todos aquellos que hacemos del espacio pedagógico un lugar de encuentro y de formación.⁵²

Compartimos la preocupación de Ernell Villa al señalar que: **“esperamos que en el ámbito educativo la interculturalidad no sea reducida al plano interpersonal, dejando de lado un análisis de la dimensión colectiva o grupal. Así, los discursos sobre interculturalidad no deben remitirse al contacto y relación entre personas de diferentes culturas, perdiendo de vista las relaciones de inequidad y desigualdad existentes entre grupos sociales, pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes”**. La interculturalidad que debe estar presente en el escenario educativo debe reconocer las inequidades y asimetrías sociales y económicas, ejercidas a grupos sociales minorizados y excluidos.⁵³

Según Ernell Villa la escuela

“continúa siendo un espacio de colonización mental, donde prevalece una racionalidad única, la de la ciencia universal. La ciencia es un sistema de conocimiento dominante, pertinente a la cultura occidental moderna e industrial; por tanto, corresponde a un modo de ver el mundo, donde la relación hombre-naturaleza se da de manera instrumental. Esta racionalidad instrumental de la ciencia es aplicada mecánicamente en la educación de niños pertenecientes a una diversidad de culturas, cuyas cosmovisiones son diferentes”.⁵⁴

Entre las preguntas que se derivan de este primer acercamiento encontramos las siguientes: ¿en qué medida los enfoques y las propuestas de educación intercultural han llegado a la escuela? ¿en qué medida esos modelos de educación intercultural han contribuido a la transformación curricular? y, ¿cómo se han modificado las prácticas y vivencias de los docentes? ¿cómo es el abordaje de la cultura desde las especificidades de conocimiento y de formación que tienen los docentes? ¿cómo se apropian conocimientos locales y propios en el espacio escolar? Son todas preguntas por resolver pero claves en este proceso de investigación.

Es cierto que “La escuela se encuentra todavía sitiada por una pedagogía normalizadora, disciplinadora y homogeneizadora, que busca la domesticación del sujeto”, pero un acercamiento desde lo intercultural nos puede ayudar a comprender como se da ese disciplinamiento, es mirar de una manera diferente la escuela, entendiendo la interculturalidad como un proyecto político y social necesario en nuestro medio y en los actuales momentos. Una reflexión final, es que aquellas experiencias que se dan

privilegiados y contruidos como superiores a los imaginarios y epistemologías no occidentales que se caracterizaron como inferiores. MIGNOLO, Walter. El pensamiento descolonial, pp. 1-3. Tomado de: <http://waltermignolo.com/2006/11/19/el-pensamiento-descolonial/> [Consulta: Noviembre 19 del 2006]. También en: <http://alainet.org/docs/13357.html>

48 WALSH, Catherine, “Interculturalidad y colonialidad del poder... Op. Cit., p. 24.

49 Ibidem, pp. 27-29.

50 VILLA Amaya, Ernell. Op. Cit., p. 145-146.

51 Ibidem, p. 146-147.

52 La «cultura sería el particular modo de vivir y criar la vida, modo que es moldeado por las múltiples formas de actuar frente al mundo». El profesor Ernell Villa agrega que “Modo de vida y cosmovisión están muy vinculados a la «ocupación productiva». [...] Por tanto, cultura es la capacidad de regeneración de la vida, que es posible gracias a sus saberes, prácticas, valores y costumbres”. Ernell Villa propone “un concepto ecuanime de cultura”. Según él, “para los nuevos estudios sociales, la cultura atraviesa todo el ser humano, todas sus dimensiones y no se puede limitar al «mundo cultural» o al «mundo material», ni extenderlo a las formas de un culturacionismo”, VILLA Amaya, Ernell. Op. Cit., p. 148.

53 Ibidem, p. 150.

54 Ibidem.

alrededor del entorno escolar permitirán revisar los contenidos, las metodologías y las prácticas que se realizan dentro y fuera de la escuela.

Algunas conclusiones provisionales

- Se pueden señalar algunos elementos derivados inicialmente de esta investigación:

Se reconoce ante todo que los docentes que acompañaron este proceso son miembros de una sociedad y de una cultura (urbana, de una zona periférica, académicos, trabajadores de la cultura, que reclaman un reconocimiento social), personas que desde su nacimiento han entrado a formar parte de una cultura y que desde su opción laboral como docentes han construido parte de su vida y de las cuales han desarrollado referentes interpretativos de su quehacer y de sus estudiantes. La historia de vida describe e interpreta la narración del protagonista en su desarrollo dentro de estos espacios y el modo como se reapropia de la cultura.

En segundo lugar, se reconoce el papel de otros medios en la transmisión de la cultura, destacando el papel de la familia, las instituciones, las disposiciones legales, los líderes académicos y pedagógicos, a través de la "relación nosotros" desde la que capta el mundo social, se tipifican sus contenidos y se construye la relación con los Otros.

En tercer lugar se identifica la acción social misma y las bases de la realidad social. Esto corresponde a las expectativas básicas, los postulados elementales que se dan por supuestos en el trabajo docente (modelos, experiencias), los criterios centrales con los que se define la situación y se orienta en ella el y la docente. Los valores y principios centrales y las prácticas que configuran la práctica docente.

- En relación con el quehacer de los maestros y las maestras y la construcción del otro podemos destacar:

Lo gremial entendido como el encuentro y la participación alrededor de las luchas y las reivindicaciones del magisterio, no convoca a los y las docentes; posiblemente el desmonte del Estado de Bienestar (asistencialista) y de sus garantías sociales a través del recorte de las transferencias y de las leyes derivadas de las mismas han deteriorado las condiciones laborales. Quedan pendientes las alternativas políticas, sociales y culturales frente a las que se ven abocados los docentes de la ciudad capital.

En su gran mayoría los docentes desconocen las subculturas y expresiones juveniles, así se hable mucho de ellas y se comparta con esas juventudes tanto dentro como fuera del aula; en parte esta situación se explica por la poca formación ofrecida en las instituciones y facultades de educación como también por una falta de interés de las y los docentes.

Esto nos conduce a concluir que si las manifestaciones de los grupos juveniles y sus expresiones particulares son desconocidas por la escuela y sus educadores resulta complicado construir una interculturalidad crítica que vaya más de ciertos grupos, sus expresiones y los dispositivos políticos que nos dominan; se hacen indispensables rupturas en las prácticas y la construcción de roles para comprender que sucede en la ciudad, la región y el país.

En relación con la apropiación de algún modelo pedagógico que oriente la experiencia docente de los entrevistados (as), es interesante ver que un alto porcentaje de maestros hablan de trabajar con el modelo activo, activista, significativo o ecléctico, sin lograr ofrecer mayores explicaciones del por qué esa opción, aunque consideran que es la mejor elección para trabajar en la escuela. Un docente del sur-oriente dijo que su enfoque es el de «"la pedagogía de la grosería" que es reconocer el lenguaje de los estudiantes y llegar a ellos, esto permite que ellos y ellas se acerquen al docente».

Sobre la naturaleza misma de la escuela y de los escenarios escolares, se puede concluir que ya no es el espacio único para la construcción y la reproducción del conocimiento, ni tampoco como el único espacio de socialización de

los niños y las niñas, como lo señala un profesor: «Me ha hecho perder la concepción que tenía de la escuela, que la consideraba como un espacio para "la construcción del conocimiento", hoy día pienso que además es un espacio de «negociación de conflicto». Inicialmente debe haber una negociación de los conflictos y posteriormente se debe dar la función de la escuela».

Hay una posibilidad utópica en algunos maestros y maestras cuando consideran que desde el mismo quehacer es posible generar grandes cambios como lo muestra la siguiente afirmación: [desde] «mi carrera docente tengo el poder de transformar el mundo en que vivimos desde los niños y adolescentes».

- Por último, frente al trabajo pedagógico fuera y dentro de la institución escolar, queda la invitación que nos hizo una docente del sur-oriente: «uno como profesor necesita untarse más de calle».

Con respecto a la construcción del otro que son los estudiantes, hay una incertidumbre por muchos de los y las docentes consultados ya que no les ven mayor proyección social y productiva, desde el proceso de construcción de ciudadanía se niega lo que pueden ser más adelante esos jóvenes.

Aunque no se pretendía dentro de este trabajo que los docentes reevaluaran su formación y las herencias coloniales, se puede destacar que ningún maestro o maestra cuestionó su formación o disciplina o campo desde la concepción eurocéntrica o que reconociera contenidos excluyentes; de por sí, hay una aceptación de los contenidos, las propuestas, las actividades y hasta la misma reglamentación que subyace al quehacer pedagógico.

G

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE Lora, María Esther. *Calidoscopios comenianos I*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad – Plaza y Valdés Editores – Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

ÁLVAREZ G., Alejandro. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿YA NO ES NECESARIA LA ESCUELA?* Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional – Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2003.

CARNERO, Osvaldo. *La etnografía en la visión cualitativa de la educación*. (Tramos la monografía homónima, seleccionados por su relación con el tema “Observación de Clases”).. http://members.tripod.com/~Osvaldo_Carnero/ethnography.html [Consulta: Septiembre 3 del 2007].

DORADO Cardona, Over. *25 AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN COLOMBIA*. Medellín, Febrero, 29 de 2008, p. 1 <http://www.adida.org.co/documentos/25anos.doc> [Consulta: julio 1 del 2008].

DUHALDE, Miguel Ángel. *Repensando los bordes de la Formación Docente*. Disponible en: http://organizaciones.unrc.edu.ar/agd/congreso/doc/sugeridos/Articulo_Miguel_Duhalde_Noveduc_200.doc [Consulta: abril 1 del 2008].

FREIRE, Paulo. “*La formación permanente*” En: *Pedagogía de la Intolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Studio 3 Latinoamérica, 1971.

FINOCCHIO, Silvia (Flacso), “*Práctica de los jóvenes de hoy (y fantasmas de los adultos de ayer)*”. Documento policopiado. s.f.

GUTIÉRREZ Baffill, Támara. *Comenius II*. En: *Escuela y País*. Bogotá. Versión electrónica: <http://www.escuelapais.org/edicionesanteriores/epatinta49/maestro.php> [Consulta: Abril 1 del 2008]

HERNÁNDEZ Moreno, Katia Susana. El *método historia de vida: alcances y potencialidades*. Universidad de las Tunas (Cuba). <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacion-cualitativa.htm> [Consulta: Mayo 20 del 2009]

LAGUNA Rodríguez, Nelson Enrique. *La educación pública en la independencia. La nación letrada 1819 – 1828*. Documento policopiado. Bogotá, 2009.

MARTÍNEZ Boom, Alberto. “*La travesía de los Maestros: de la escuela a la vida contemporánea*” En: *Educación y Modernidad. Una escuela para la democracia*. Santafé de Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia *Luis Carlos Galán*, 1994.

MIGNOLO, Walter. *El pensamiento descolonial*.

Tomado de: <http://waltermignolo.com/2006/11/19/el-pensamiento-descolonial/>

[Consulta: Noviembre 19 del 2006].

También en: <http://alainet.org/docs/13357.html>

NARODOWSKI, Mariano. *Desencantos y desafíos de la escuela actual. Después de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NIEVES Herrera, Celio. *LA REDUCCIÓN A LAS TRANSFERENCIAS: Profundiza la privatización y la negación del derecho a la educación, la salud, el agua y el saneamiento básico y golpea la descentralización*. Federación Colombiana de Educadores – Fecode. Bogotá, 2006.

RIVEROS, Axel y Marroquín, Rafael. “*El espacio como eje articulador en la enseñanza de las Ciencias Sociales*” En: *REVISTA UNIVERSIDAD DISTRITAL Francisco José de Caldas*. 10 / 11 Bogotá, Junio de 1991.

TEZANOS, Araceli de. *Una etnografía de la etnografía*. Ediciones Antropos, Bogotá, 2002.

VILLA Amaya, Ernell. *Interculturalidad sin asimilación: la descolonización de los escenarios educativos* En: *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*, (Compiladores Wilmer Villa Amaya y Arturo Grueso Bonilla). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Secretaria de Gobierno – Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte, 2008.

WALSH, Catherine, “*Interculturalidad crítica pedagogía decolonial*” En: *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*, (Compiladores Wilmer Villa Amaya y Arturo Grueso Bonilla). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Secretaria de Gobierno – Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte, 2008.

WALSH, Catherine, “*Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*” En: *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (Compiladores Walsh, Catherine, Linera, Álvaro García y Mignolo, Walter). Buenos Aires: Del Signo, 2006.