

COLECCIÓN
TESIS DOCTORALES

9

Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá:

prácticas y contextos

Sandra Guido Guevara
Dirigida por: Alfonso Torres Carrillo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ:
PRÁCTICAS Y CONTEXTOS

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ:
PRÁCTICAS Y CONTEXTOS

COLECCIÓN
TESIS DOCTORALES

TESIS
DOCTORAL
PRESENTADA
POR
SANDRA
GUIDO
GUEVARA

DIRIGIDA POR
ALFONSO
TORRES
CARRILLO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Guido Guevara, Sandra
Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá:
prácticas y contextos / Sandra Guido Guevara – 1ª ed. –
Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015
258 p. – (Colección Tesis Doctorales)

Incluye : Referencias bibliográficas
Incluye : Bibliografía
ISBN digital: 978-958-8908-28-1
ISBN impreso: 978-958-8908-27-4

1. Etnoeducación – Colombia. 2. Educación Intercultural – Colombia. 3. Indígenas de Colombia – Educación. 4. Política Educativa – Colombia. 5. Diversidad Cultural. 6. Multiculturalismo. 7. Indígenas de Colombia – Aspectos Sociales. I.Tít.

371.829861 cd. 21 ed.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: PRÁCTICAS Y CONTEXTOS

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ

RECTOR

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA

VICERRECTORA ACADÉMICA

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

ALEXANDER RUIZ SILVA

COORDINADOR DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL

NYDIA CONSTANZA MENDOZA ROMERO

SUBDIRECTORA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS DE
LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, CIUP

© UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

© SANDRA GUIDO GUEVARA

ISBN Digital: 978-958-8908-28-1

ISBN Impreso: 978-958-8908-27-4

Primera edición, 2015

PREPARACIÓN EDITORIAL

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

COORDINADORA

Maritza Ramírez Ramos

EDITORA

María Teresa Jiménez

John Alexander Cadavid Meza

PRÁCTICANTES, APOYO EDITORIAL

Fernando Carretero Padilla

CORRECTOR DE ESTILO

Mauricio Esteban Suárez

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Impreso en JAVEGRAF

Bogotá, D.C., 2015

*A todos los niños indígenas
que buscan en las escuelas urbanas
un espacio para crecer*

AGRADECIMIENTOS

A Ariadna y a Jaime, por su cotidiano amor e incondicionalidad, a Gloria mi mamá por creer en que mis sueños pueden salir del mundo de las utopías y a José, mi papá, por la seguridad que siempre me han brindado sus palabras.

A Teo, por su compañía y por el afecto y cuidado con el que revisó cada palabra de este texto; a Gabo y a Claudia, por su escucha, aliento, complicidad y risa.

A Alfonso Torres, por caminar a mi lado y llevar la linterna dejándome ser; a Adolfo Albán, maestro del rigor y a la vez de la sencillez; a Martha Herrera y Adolfo Atehortúa, por sus aportes y valoración del trabajo.

A René, por sus agudos comentarios al proyecto y por el tiempo dedicado a nuestras tertulias académicas y de vida; a Claudia Ximena Herrera, Diana Peñuela, Piedad Ortega y Fabián Molina, por sus textos y por su voz en el momento más difícil, el de trazar el camino.

A todos los niños y familias indígenas de los pueblos embera, waunaan y kichwa, por sus testimonios y por la fuerza que su realidad me dio para develar su paso por la escuela urbana. A los profesores y directivos de las instituciones educativas: Antonia Santos, Agustín Nieto Caballero y Gimnasio Real de Colombia, especialmente, a Margarita por su disposición y ejemplo de lo que significa ser maestra; a Irma Toro y Édgar Parra por su colaboración e interés.

A Catherine Walsh, por abrirme un espacio para realizar mi pasantía en el Doctorado de Estudios Culturales de América Latina en la Universidad Simón Bolívar y en este lugar, a todos, compañeros y maestros de *Decul 3* por sus enseñanzas y por su hermandad.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por otorgarme la comisión de estudios que me permitió la dedicación exclusiva a este trabajo; especialmente a Patricia López, quien acompañó y lideró de manera comprometida los procesos de gestión administrativa que esto implica.

CONTENIDO

Agradecimientos	7
Presentación	17
Los motivos	17
Primera parte. Contextos	33
Capítulo 1. Marcos de acción educativa y políticas de la interculturalidad	35
Diferencia cultural	35
Tránsitos educativos: herencias que perduran	44
Políticas y diferencia cultural: marcos de la no acción o de la contra-acción	52
Capítulo 2. La educación intercultural como campo de conocimiento: ámbitos de expresión investigativa	61
Educación intercultural	62
Interculturalidad y educación indígena	62
Educación intercultural e inmigración	66
Educación intercultural urbana	72
Preguntas y lecciones que quedan	79
Capítulo 3. Soportes conceptuales y de ruta para abordar una investigación en educación intercultural desde una perspectiva crítica y decolonial	83
De las prácticas educativas, sus reproducciones y resistencias en la escuela	83
Una apuesta etnográfica: la importancia de lo <i>meso-</i>	102

Capítulo 4. Lo que circunda y habita a la escuela: pueblos indígenas educándose en Bogotá	113
Caracterización	114
Llegada a Bogotá	116
En la ciudad	119
Historia escolar	131
Segunda parte. Prácticas	137
Capítulo 5. Interacción de sujetos que se miran desde adentro y desde afuera	139
Las relaciones	140
Percepciones sobre los estudiantes indígenas y su autorreconocimiento	150
Experiencias	163
Capítulo 6. Conocimiento escolar, formas y contenidos para aprender y enseñar en aulas multiculturales	169
Enseñanza	169
Evaluación	175
Aprendizaje	177
Modelos pedagógicos y diferencia cultural	182
Capítulo 7. ¿Para qué la escuela? ¿Qué es la escuela?	191
Horizontes de un ideal intercultural	
El sentido de la escuela	192
Acciones de la escuela y diferencia cultural	202
Sueños de escuela	208
Capítulo 8. Entre reproducciones y resistencias	215
Lo que se esperaba –lo que la escuela sigue reproduciendo–	216
Lo que sorprende... – lo que se resiste a la reproducción–	219
La escuela: entre una atención diferencial y la homogenización	225
Reflexiones finales	229
Lo encontrado	229
Relaciones necesarias	232
El camino que se abre	235
Referencias bibliográficas	237
Índice onomástico	249
Índice temático	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aportes de la teoría crítica	101
Figura 2. Perspectiva investigativa	103
Figura 3. Categorización y codificación	110
Figura 4. Relaciones 1	232
Figura 5. Relaciones 2	234
Figura 6. Programas y proyectos educativos	236

ÍNDICE DE DIBUJOS

Dibujo 1. Carlos, primero de primaria, ANC	142
Dibujo 2. Julieth, primero de primaria. Estudiante (grupo pares), GRC	145
Dibujo 3. Santiago, tercero de primaria, GRC	151
Dibujo 4. Lorena, cuarto de primaria, ANC	151
Dibujo 5. Daniela, segundo de primaria, GRC	152
Dibujo 6. María Camila, segundo de primaria, GRC	153
Dibujo 7. Carlos, tercero de primaria, AS	160
Dibujo 8. Luis David, tercero de primaria, AS	160
Dibujo 9. Abraham, tercero de primaria, AS	160
Dibujo 10. Teresa, octavo grado, GRC	161
Dibujo 11. Diana, primero de primaria, ANC	161
Dibujo 12. Moisés, quinto de primaria, AS	162

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Modelos educativos y diferencia cultural	47
Cuadro 2. Educación y tiempo lineal, raza y pensamiento racional	99
Cuadro 3. Diseño de la investigación	107

PRESENTACIÓN

(...) una realidad que se plantea como necesaria de apropiarse, pero no en el sentido limitado de un objeto de explicación sino como lo posible de imaginarse como nueva historicidad.

Hugo Zemelman

En esta presentación se desarrollan los motivos personales y de realidad social y cultural que impulsaron la realización de este estudio, su entramado problemático y argumentos que lo justifican.

LOS MOTIVOS

Empezaré por describir los motivos que me llevaron a investigar sobre algunas prácticas educativas¹ relacionadas con la diferencia cultural. Estos responden a dos tipos de razones: aquellas vinculadas con mi experiencia personal y las que provienen de realidades socioculturales actuales.

Entre las *personales*, me he interesado por el trabajo pedagógico con lo que comúnmente denominan *lo otro*, que mucho tiempo después comprendí que era también *yo*. En este trabajo, los proyectos en los que actualmente participo tienen

¹ La práctica, para Fernando Bárcena (2005), se relaciona con problemas relativos a una toma de decisión, a algo que se resuelve actuando y no solamente produciendo conocimientos. Cuando se estudia una práctica educativa, hay la necesidad de indagaciones empíricas, interpretativas y críticas.

como actores principales a los nombrados políticamente como minorías, socialmente como excluidos y, en la política educativa, como vulnerables. Sus narrativas, sus imágenes, sus actitudes y su cotidianidad son las que les dan sentido, y la necesidad de lograr una comprensión de la problemática educativa y generar propuestas de acción en vía al mejoramiento de la misma se constituye en su razón de ser.

Mi rol como investigadora tiene un género, una cultura y una perspectiva política. No hay en la presentación de este estudio, neutralidad ni objetividad científica, las cuales tampoco se esperaban. Lo que se hace es una interpretación que surge de la traducción de un análisis igualmente situado que reconoce la diferencia, el saber y la cultura propia del *otro*.

Para poner –me– de manifiesto, expreso, en las siguientes líneas, mi posición frente a la investigación y algunas razones para las vinculaciones y posicionamientos asumidos para este estudio.

(...) el verdadero tiempo histórico está enredado en mi vida, es uno mismo quien lo revuelve, o vive su vida como si revolviera el tiempo (...).

Rodolfo Kusch

Es muy difícil escribir desde uno mismo. La propia experiencia ha sido silenciada en la lógica escritural de Occidente: “es indebido utilizar la primera persona en un trabajo académico”. Pero acaso, ¿hay otra forma de investigar? ¿Hay un camino distinto al de iniciar por reconocer una historia que te sitúa en un lugar particular? *La importancia del lugar de enunciación* es innegable. Este es un *diario de viaje*, solo el de un recorrido por la “cultura letrada”.

La escuela católica femenina. El disciplinamiento de los cuerpos y la verdad

Realicé mi educación primaria en un colegio católico y femenino. Hoy sitúo este lugar como el más importante para mi *encantamiento* con la investigación; era una *educación personalizada*. A los 7 años me dispusieron variedad de textos, me dieron guías de trabajo; al profesor yo acudía si lo necesitaba, y diariamente había una discusión colectiva sobre las guías. Esta experiencia durante cinco años² me acercó a los textos, al conocimiento, a mis compañeras y a los profesores de una manera distinta a la que ofrecía la educación tradicional. Sin embargo, no se puede negar que, como era de esperarse, los conocimientos tenían el tratamiento que se les daba desde el siglo XVI en Europa, según Wallerstein (1999b), un conocimiento secular sistemático sobre la realidad con validación empírica. El conocimiento

2 Los de la escuela primaria; la secundaria era tradicional.

cierto (ciencia) siempre estuvo por sobre el conocimiento imaginario (lo que no era ciencia). El entorno me permitía estar asombrada, pero inhibida en la creación.

Como casi todas las niñas de mi época, izamos la bandera y entonamos el himno nacional y el del colegio durante las semanas de casi once años. La consolidación del Estado-nación colombiano instalaba la mayor responsabilidad en los colegios. Hablar del disciplinamiento del cuerpo y las maneras de comportarse, daría para muchas cuartillas; lo cierto es que la higienización, la moderación en el actuar y, por supuesto, en el sentir, y el ocultamiento del cuerpo, permearon toda mi formación escolar.

La universidad moderna ilustrada. Ciencia y positivismo

Del colegio pasé a una universidad moderna ilustrada; ingresé a uno de los llamados *colegios*. Este particularmente fue fundado en 1653, a imagen de los seis que había en España, y con el cual se continuaba en América la tradición universitaria de Salamanca. Mi formación universitaria estuvo atravesada por la diada modernización/desarrollo, en la que existía un camino modernizante común para todas las naciones y pueblos. Pero, ¿qué tiene que ver la modernización y el desarrollo con la formación impartida en esta clásica institución? El sentido de tener una carrera universitaria era el de aportar para el desarrollo de una nación, la colombiana, y una de las grandes justificaciones de la educación superior era este compromiso político del *desarrollo* para con los Estados, máxime cuando habitaba en un país subdesarrollado y atrasado –desde una mirada moderno-colonial–, no solo científicamente sino espiritual y epistémicamente; y luego clasificado geohistóricamente como del tercer mundo.

La afirmación de la *universalidad* y de la *objetividad* –que eliminaba el peligro de la subjetividad maximizando la dureza de los datos o también utilizando fuentes primarias y contraponiendo la intuición a la investigación–, fueron las premisas básicas de mi formación investigativa, tanto en el pregrado como en mi primer nivel de posgrado: la especialización. La universalidad y el eurocentrismo –en los textos que se leían, la forma de leerlos, su sistematización y aplicabilidad– acompañaron esta experiencia educativa.

Una práctica que pide a gritos una pedagogía “otra”

Pero *otro camino es necesario*; se empiezan a cuestionar los universalismos, hay escepticismo en los méritos del progreso. En la investigación se habla de que “ningún científico puede ser separado de su contexto físico y social porque toda mediación modifica la realidad en el intento de registrarla” (Wallerstein, 1999b, p. 82). En la investigación y, de acuerdo con Kusch (1976), era necesario cambiar la perspectiva

porque “las cosas que vemos nunca nos comprometen, sino que sencillamente las vemos afuera y les aplicamos un estereotipado criterio de causalidad para neutralizarlas” (p. 63.)

Frente a esta realidad, se hace necesario el inicio de un *desprendimiento*, nada sencillo. Este implicaba, en primera instancia, la visibilización corporal con una ubicación geopolítica en un mundo moderno/imperial/colonial.

El desprendimiento, para mí, empezó desde varios lugares: el trabajo pedagógico con los *otros*, más bien, como diría Dussel (2006), con *el bloque de los oprimidos*; el encuentro con lo *público*, y el hallazgo de la perspectiva decolonial como posibilidad de lectura y práctica política para el trabajo pedagógico.

Los otros

Era febrero, un día cualquiera en términos de calendario pero uno de los más importantes en el sentido de la experiencia. El reto: un aula de 12 niños sordos. La labor fue titánica: debía elaborar y poner en marcha una propuesta de trabajo en lectura y escritura. Allí empezó una estrecha relación con el campo de la educación. Enfrentarse a un código viso-gestual cuando los oyentes somos auditivo-orales y entender que hay visiones de mundo y formas de aprendizaje muy distintas, a las que hegemonícamente nos acostumbraron, me permitió iniciar un tránsito de más de diez años en el estudio, investigación y creación de formas *otras* de comunicar. Me detuve en el silencio de otros para identificar sus intencionalidades. Me situé en sus señas, en el movimiento de sus ojos, en el señalamiento de pictogramas, para comprenderlos y también para diseñar pedagógicamente estrategias de enseñanza.

Después, y a partir de proyectos de docencia e investigación realizados en el marco de la relación entre educación y procesos socioculturales, empiezo trabajos, también desde la pedagogía, con poblaciones indígenas, afrocolombianas y niños desertores escolares. Este espectro necesitaba otros marcos de referencia y de acción. Lo cierto es que la variable, en las formas distintas de aprender, se empezó a cruzar con formas diferentes de ver la vida –cosmovisiones– y con otras lenguas.

Lo público

El encuentro con lo *público*, como estudiante de maestría y doctorado, y como docente, fue trascendental en el desprendimiento. Empecé a estudiar y comprender, y un poco a vivir, perspectivas críticas en la investigación, como la *investigación acción participativa*, perspectivas críticas de la pedagogía, y a entender visiones de mundo más colectivas, más relacionadas con el trabajo comunitario. Esta experiencia, que todavía es, me sitúa definitivamente en la responsabilidad social de un

trabajo que observé y trabajé desde las necesidades e intereses particulares de las comunidades.

Los proyectos de investigación y proyección social dejaron de ser para mí el eslogan de todo proyecto pedagógico universitario, para convertirse en la opción más importante de nutrir la docencia, entendiendo el inmenso papel que cumple la educación en la transformación de procesos sociales. En este sentido, la investigación se constituye en una de las formas de configurar, sistematizar y socializar aspectos y miradas sobre la realidad educativa y aportar a la solución de las problemáticas encontradas.

Lo decolonial

El tránsito por lo decolonial empezó por lecturas y luego por la participación en seminarios y conferencias con investigadores del proyecto modernidad/colonialidad; la pasantía internacional en la Universidad Andina Simón Bolívar, en Quito (Ecuador), con el Doctorado en Estudios Culturales de América Latina, me permitió una relación directa con alumnos y profesores comprometidos con la perspectiva decolonial.

Según Mignolo (2007), la opción decolonial presupone el desprendimiento inicial de la retórica de la modernidad en la que se legitiman modelos de pensamiento y se convierten en equivalentes de la organización misma de las sociedades y sus acontecimientos históricos.

En este sentido, esta perspectiva me permitió no solo el análisis del papel que ha desempeñado la educación en la subalternización de determinados grupos poblacionales, sus conocimientos y formas de vida, sino también la posibilidad de develar las resistencias de movimientos, redes y comunidades y su influencia en políticas y acciones educativas. Esta investigación se sirve de la mirada decolonial que desnaturaliza la manera como se tramita la diferencia en la escuela, o más bien la asume como parte de los procesos históricos que han generado sistemas sociales de asimetría, dominación y subordinación hoy vigentes. De esta manera, no evade las relaciones de poder, ser y saber socialmente construidas en las que los actores, para el caso educativo, se encuentran involucrados.

El desprendimiento de una educación instalada en un modelo moderno/colonial era necesario e inicia su recorrido en el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, de la Facultad de Educación, Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Como parte de los trabajos del grupo, desde el año 2005 se vienen desarrollando proyectos que cuestionan la educación universalista y hegemónica, el desconocimiento de las particularidades biológicas, culturales y sociales en la escuela, y proponen la interculturalidad como un factor que debe transversalizar los proyectos educativos. La participación en investigaciones como:

“Educación intercultural indígena en la educación superior”, “Acceso y permanencia de estudiantes indígenas y con discapacidad a la educación superior: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad”, “Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias de educación intercultural en el ámbito urbano”, “Acceso y permanencia de estudiantes de grupos étnicos a la educación básica en Colombia”, “Imágenes del ‘otro’. Representaciones de los niños, las niñas, y adolescentes colombianos sobre lo indígena. Un estudio desde el pensamiento cotidiano”, “Diversidad cultural en el ámbito escolar: narrativas de maestros” y la investigación actual “Libros de texto y diferencia cultural en Colombia” dan cuenta de esta trayectoria.

En cuanto a la *realidad sociocultural* actual –a la que se le dedicará posteriormente un análisis más amplio– la reivindicación de los derechos culturales en el campo educativo, acompañada del interés por las identidades y el despliegue de las mismas en medio de la globalización y de la crisis de paradigmas universalistas, han llevado al debate entre la homogenización y la defensa de los particularismos y se ha materializado en políticas globales de reconocimiento a la diversidad. En especial, América Latina es una región altamente diferenciada desde el punto de vista cultural, y factores como la diversidad étnica y regional, y el contraste rural/urbano han incidido en su diversificación y estratificación. Esto, sumado a fenómenos como la migración y los desplazamientos (forzados o no), han hecho de la escuela de hoy un espacio *multicultural* que hace pensar en formas distintas de enseñar, en cosas diferentes para aprender, en una diversidad de sujetos con los cuales interactuar y quizá, en unos fines distintos de la escuela, un propósito diferente al de civilizar al incivilizado y conducir a todos hacia el progreso, a través de un método uniforme, un currículo único y un encierro que aísla de lo *propio*, por considerarlo como erróneo y merecedor del destierro³.

Preguntarnos por si es posible hoy, como lo exigen las políticas educativas y pregonan los discursos pedagógicos, retomar las identidades devaluadas por la sociedad y por la escuela misma; cuestionarse por la manera como se comprenden y se atienden pedagógicamente estas *nuevas singularidades*, y por los modelos educativos que subyacen al trabajo con la diferencia cultural en la escuela, son preguntas generales para esta experiencia investigativa frente a las cuales se encontró este camino: ir a la práctica pedagógica, al encuentro, hacia sus voces, hacia sus dibujos, hacia su sentir. Reconocer al *otro* y hablar no de lo que podría ser o, posiblemente sea, sino de lo que *está siendo*. Es necesario ver a las

3 Recordemos que la escuela fue creada como estrategia de la modernidad en el siglo XIX. Esta utilizó como metáfora el progreso, con el ideal de ser una institución que integraba a un proyecto nacional al conjunto de sujetos (Álvarez, 1995; Pineau, 1996 y Duschatzky, 1999). Con este ideal, se propendió por enseñar “todo a todos”, “se pretendió una sociedad en la que el conocimiento circulara libremente para todos aquellos que concurrieran a la escuela y, así mismo, desdibujó a todos los “otros” conocimientos diferentes a los agenciados desde el paradigma moderno/-occidental.

relaciones culturales en la escuela desde la experiencia⁴, en los mismos escenarios donde ocurren los encuentros interculturales, más allá de los discursos políticos y académicos que, aunque relacionados con la misma, guardan una distancia con lo que cotidianamente sucede en las aulas.

A pesar de estas motivaciones personales y realidades sociales que invitan a estudiar sobre el particular, situaciones vividas en el transcurso de esta investigación, en algunas calles de Bogotá, me interpelaron, hicieron una denuncia y me cuestionaron sobre el lugar de la escuela, de la pedagogía, de la investigación educativa y de la academia.

La ciudad

Primera escena

La profesora Margarita me invita a conocer algunas de las familias de los niños embera que habitan en el barrio La Favorita de Bogotá. Este barrio está conformado por edificios muy antiguos convertidos en inquilinatos, comúnmente denominados *pagadarios*, habitaciones en las que viven entre 10 y 15 personas y cuya dormida es garantizada solo si diariamente se realiza un pago al dueño de la pensión. Margarita va golpeando en los edificios de donde salen mujeres y hombres emberas. Con una comunicación poco fluida, sobre todo con las mujeres, quienes prácticamente no hablan el castellano, la profesora les pregunta si ya matricularon a los niños en la escuela y les aclara los documentos que deben allegar para tal fin. De una puerta sale una niña con su madre. Margarita le dice a la niña, quien hace parte de su grupo de estudiantes, que se cambie la ropa y que ella misma la lleva al colegio. La madre de la niña tiene en su mano un canasto y nos dice que se dirige a la plaza de mercado para ver qué puede conseguir. La niña prendida de sus faldas le dice que quiere ir con ella y que no quiere ir a la escuela. La madre insiste en que debe irse con la profesora, pero, es tal el llanto de la niña, que su misma madre desiste y salen juntas para la plaza de mercado.

Segunda escena

Es mediodía, nos dirigimos hacia un taller sobre *interculturalidad y educación* con los maestros de una de las escuelas; al pasar por detrás de la escuela, observamos a unas madres de los niños emberas revisando los botes de basura y tomando de ellas

4 Esa experiencia, que implica para Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2009) un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, y un movimiento de vuelta como acontecimiento que me afecta.

lo rescatable para llevar a sus casas. Es la hora del ingreso de los niños de la jornada de la tarde; los niños emberas, como los demás, deberán ingresar a las aulas.

Tercera escena

Caminando por la zona de San Victorino⁵, varios policías intentan por la fuerza quitar la mercancía (principalmente ropa –tejidos–) que venden en el centro de la ciudad los kichwas. Las mujeres corren con sus niños pequeños cargados a la espalda; los niños más grandes (los mismos que asisten a la escuela) van prendidos de ellas. Dos de las mujeres son detenidas y suben a carro de la policía.

Las tres escenas llevaron a preguntarme: ¿Qué les puede ofrecer la escuela a estos niños? ¿Será que lo que sucede en la escuela es más importante que acompañar a su mamá (que les habla en su lengua, que les cuida y les protege) a conseguir el sustento para su familia, lo que desde un pensamiento *comunitario* como el indígena es primordial? ¿Tendrá algún sentido para los niños y para sus padres que, mientras se intenta recolectar algo de alimento, de lo que los demás han desechado, los niños se enfilen para ingresar al aula, cuando las condiciones materiales mínimas de subsistencia no están aseguradas? ¿Qué tanto la investigación, en el campo educativo, es realmente una fuente de aportes prácticos para la vida de poblaciones históricamente subalternizadas? Y, finalmente, ¿cuál es el rol de educación en este sentido?

Estas escenas me dejaron una sensación de incredulidad en la pedagogía, en la investigación; en los discursos académicos, que en ese contexto consideré inútiles y muy distantes de la realidad, por lo menos de lo observado, solo me preguntaba si podría existir una salida ética desde la investigación para algo que realmente parecía interesante de analizar, de *denunciar: el trabajo pedagógico con la diferencia cultural* y que, hipotéticamente, podría aportar al campo educativo en general, y a la formación de nuevos maestros en particular.

La salida encontrada, teniendo como norte el comprender una arista de la problemática educativa, fue concluir que el trabajo no sería una indagación sobre los niños, las niñas y los jóvenes indígenas desde lo que se podría llamar una antropología educativa (describir cómo son, qué hacen y contarle al mundo sobre personas y comportamientos extraños, por ser lejanos e instalados históricamente en el pasado). Sería una mirada a lo que sucede en la escuela, a cómo esta es interpelada por la diferencia “cultural”, más bien, desde una etnografía educativa que analiza alteridades en conflicto y reconstrucción, y pretende mostrar su contemporaneidad. De esta manera, no se pretendió hacer un estudio sobre sujetos subalternos, sino sobre los procesos de subalternización que se dan en la escuela y de su articulación a hegemonías propias del mundo social del que forman parte.

5 Lugar comercial ubicado en el centro de Bogotá.

Así, todo lo que encontraremos a continuación será un camino para mirar la escuela y para mirarnos a nosotros mismos como maestros. No se trata de descifrar lo *extraño* que es el *otro*, sino más bien, de analizar, qué hace la educación frente a esta diferencia y al encuentro con esos *extraños*. No habrá relatos buenos ni malos; estos forman parte de diferentes maneras de vivir la experiencia, de acuerdo con unas representaciones, con unas formas particulares de relacionarse, con una historia personal y colectiva. Así, el juicio se aplaza y se congela pero la reflexión y los autocuestionamientos pedagógicos tienen aquí su lugar.

Entramado problemático

La población indígena en Bogotá ha sido considerada en situación de vulnerabilidad y es objeto de restitución de derechos y su posterior reparación. Para los pueblos indígenas urbanos, la ruptura con el territorio, en términos espaciales y simbólicos; el debilitamiento de vínculos comunitarios; la necesidad de generar estrategias de sobrevivencia a través de actividades económicas informales, y la difícil continuidad de sus prácticas culturales son sus condiciones actuales de vida. Este testimonio da cuenta de ello: “[...] no se habla lengua porque no hay con quien, no se comparte pensamiento porque los demás no entienden, no se practica la tradición porque ésta es comunitaria y se está solo” (Andrade *et al.*, p. 76).

El número de niños, niñas y jóvenes vinculados a la educación pública en Bogotá ha tenido un aumento muy significativo de acuerdo con Secretaria de Educación de Bogotá (2010), en el año 2007 se registraron 95 alumnos indígenas matriculados en las instituciones educativas distritales (IED) y, en el año 2009, 1976, con una concentración en las localidades de Suba, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme, Engativá y Santafé; estas están catalogadas con el mayor nivel de pobreza en la ciudad. Para el año 2010 se habían registrado 1827 matrículas de estudiantes indígenas en el sector oficial, más 120 matriculados en el sector no oficial, totalizando 1947 matriculados. Según datos de la Secretaria de Educación Distrital (2013) ⁶ el número de estudiantes indígenas en Bogotá se aproximaba a 2231.

Como una respuesta a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, en Bogotá han empezado a surgir recientemente dos tipos de propuestas: las impulsadas por las comunidades, que tienen como propósito preservar la lengua e identidad propias, como el proyecto de jardines infantiles para la educación inicial, apoyado por la Secretaría Distrital de Integración Social, liderada por los Cabildos Indígenas en Bogotá que, en su gran mayoría, se encuentran en la formulación de proyectos educativos; y las propuestas de aula desarrolladas por algunos pocos maestros, que comprometidos con los movimientos étnicos y redes de docentes,

6 Cabe anotar que el subregistro es amplio porque no se incluye la variable étnica en el proceso de matrícula en muchos colegios.

tienen proyectos de aula que en la mayoría de casos no han trascendido a toda la institución⁷.

Cabe destacar que la mayoría de instituciones a las que asisten los niños indígenas en Bogotá tienen aún una información incipiente y escasa formulación de proyectos específicos, aunque es importante mencionar que, desde el año 2006, la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) han desarrollado una serie de actividades en algunas instituciones escolares del Distrito para la sensibilización y reconocimiento de comunidades indígenas y la construcción de propuestas y lineamientos con enfoque diferencial dirigidos a esta población.

Lo cierto es que no existe en Colombia una política educativa con un enfoque de *interculturalidad para todos* como existe, por ejemplo, en México⁸, en donde se proponen modelos curriculares que atiendan la diversidad, la formación docente, el desarrollo y difusión de lenguas indígenas, y la realización de investigaciones al respecto. La interculturalidad en la política educativa colombiana es asumida como un asunto exclusivo de los grupos étnicos. De acuerdo con los lineamientos de política para población vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2005, pp. 17,18), “la prestación del servicio etnoeducativo se debe fundamentar en los principios de interculturalidad”. De igual forma, en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la interculturalidad es catalogada como un principio de la etnoeducación, en correspondencia con el Decreto 804 de 1995. Así mismo, en la normatividad básica para la etnoeducación se define la interculturalidad como uno de sus principios. Los anteriores elementos dan cuenta del hecho de atribuir la interculturalidad a un factor específico de la educación para grupos étnicos. En este sentido, se hace necesario desarrollar proyectos que deslocalicen la interculturalidad de lo étnico y la coloquen como una responsabilidad de toda la sociedad.

Dado que persisten en Colombia factores como el desplazamiento forzado, la escuela es el espacio por excelencia para las relaciones interculturales, así, los niños indígenas que están hoy en las aulas de las Instituciones Educativas en Bogotá aumentan día tras día, no solo en número sino en interpelaciones a una escuela que no está preparada para un trabajo educativo intercultural. Si bien es cierto, que nuestro país ha avanzado en el reconocimiento de lo plural y diverso, se ha quedado en una política multiculturalista que promueve el reconocimiento de la diversidad pero que está lejos de atender la diferencia.

Es necesario, de acuerdo con Albán (2008), plantear propuestas pedagógicas críticas que develen las colonialidades reproducidas que se han silenciado históricamente y han invisibilizado procesos de racialización y discriminación

7 Para ampliar ver Guido, García, Jutinico, Benavides, Mendoza, y Bonilla, (2010).

8 Para ampliar ver: Secretaría de Educación Pública de México (2004).

estructural. La concientización sobre estos permitirá modificar estructuralmente instituciones y prácticas, noción que plantea la perspectiva decolonial. En este sentido, pensar la interculturalidad sin procesos de decolonialidad puede convertirse en una quimera, o simplemente quedarse en la consideración idealizada de las relaciones entre culturas, como la forma constitutiva de la sociedad, a lo que Walsh (2009b) denomina interculturalidad relacional. La interculturalidad es posible, según Albán (2008), en tanto decolonicemos nuestras mentes y prácticas cotidianas y avancemos hacia la visibilización de formas de pensar, existir, saber y hacer, que no necesariamente se correspondan con patrones de modernidad occidental.

La escuela es un espacio donde se puede dismantelar al otro de su ser y su saber, muchas veces en aras de la igualdad. Al ser una institución propia de la modernidad, el eurocentrismo y la idea de raza con su jerarquización han formado parte de esta y puede perpetuar relaciones interculturales mediadas por la posición que los estudiantes indígenas ocupan en su estructura, por su nivel socioeconómico, por sentidos de dominación colonial que desvalorizan y estigmatizan, es decir, inferiorizan sujetos y saberes. Pero, por otro lado, es el lugar en el que se puede valorar lo propio, desmontando lo que del proyecto modernidad-colonialidad se instaló en el campo educativo, y potenciando nuevas formas de ser y saber.

Esta condición implica, para esta investigación, la necesidad de analizar las formas de relación moderno/colonial que se reproducen en la práctica educativa, pero también la oposición a las mismas. Según Giroux (1999), las escuelas deben ser vistas como sitios sociales contradictorios, marcados por la lucha y la adaptación, no como totalmente negativos en términos de los efectos que genera en los desposeídos.

Adicional a las condiciones de subvaloración y estigmatización, el sistema de información sobre los niños, niñas y jóvenes indígenas vinculados a las instituciones educativas en Bogotá es deficiente; hay un desconocimiento de sus historias familiares y escolares, y no se encuentran investigaciones que relacionen elementos de la práctica escolar con el campo social y político que en la actualidad destacan la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad como elementos reiterativos en la política pública educativa.

Retomar las voces de los niños, las niñas, los jóvenes, los maestros y las maestras, inmersos en ambientes escolares multiculturales, será un insumo fundamental para políticas y prácticas educativas que, más allá de nominar la atención a la diversidad y la interculturalidad como parte de sus proyectos y programas, supere las políticas de compensación y la tolerancia. Las voces del *otro* han sido ignoradas, sino subvaloradas. Propuestas de transformación educativa desde una perspectiva de interculturalidad crítica deben construirse desde la gente y como demanda de la subalternidad.

Por último, otro de los elementos que sustentan este estudio es la necesidad de triangular diferentes discursos sobre la interculturalidad y la educación en Colombia, que aparecen con mayor frecuencia a partir de la Constitución Nacional de 1991 y tienen como escenario de materialización discursos normativos y académicos, con las prácticas educativas.

En síntesis, este entramado problemático tiene relación con los siguientes elementos:

1. Las condiciones actuales de vida y específicamente de los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes indígenas en Bogotá.
2. La falta de relación entre propuestas políticas y prácticas pedagógicas en el ámbito urbano en Colombia.
3. La necesidad de investigaciones que visibilicen el nivel de reproducción y resistencia de diferentes actores de la educación intercultural frente a formas de relación moderno/coloniales.
4. La importancia de metodologías que reconozcan las voces de quienes en su experiencia cotidiana vivencian las relaciones interculturales.

A partir de lo presentado surge la pregunta por la manera como se caracterizan algunas prácticas educativas en contextos escolares multiculturales en Bogotá, en el sentido de reproducciones y resistencias a formas de relación moderno/coloniales, y cuál es su relación con el campo de la educación intercultural urbana en América Latina.

Para dar respuesta a esta pregunta se tuvieron como norte los siguientes propósitos:

Analizar las reproducciones y resistencias a formas de relación moderno/coloniales en tres prácticas educativas en contextos escolares multiculturales en la ciudad de Bogotá, y su relación con el campo de la educación intercultural urbana en América Latina; caracterizar el campo de la educación intercultural urbana en América Latina; describir tres prácticas educativas en espacios multiculturales en las que participan niños y niñas indígenas en la ciudad de Bogotá; analizar, desde una perspectiva decolonial, la presencia de reproducciones y resistencias a formas de relación moderno/colonial en las tres prácticas educativas, establecer las relaciones entre las prácticas educativas analizadas, el contexto en el que se instalan, y el campo de la educación intercultural urbana, y aportar elementos para propuestas educativas alternativas en el marco de la interculturalidad crítica.

Argumentos que lo justifican

En Bogotá, prácticamente, desde el año 2008, se encuentran las dos únicas investigaciones o lineamientos de trabajo al respecto (Andrade *et al.*, 2008, y Salamanca y Núñez, 2005) mientras que el número creciente de niños indígenas presente en las aulas ha ido aumentando en forma vertiginosa por lo que se hace necesario y pertinente este estudio.

Para los pueblos indígenas, los resultados de este trabajo pueden constituir una forma de visibilizar lo que hay de racismo estructural encubierto en la escuela, pero también lo que hay de maneras de resistencia frente a su inferiorización y discriminación desde su experiencia escolar; el lugar que tiene el conocimiento propio frente al conocimiento universal y racional; y las finalidades y expectativas en torno a la escuela desde su mirada, la de maestros y familias. Asimismo, en esta investigación se pretende hacer una ruptura con la visión esencialista de la cultura que haría ver que todos los pueblos indígenas tienen una manera uniforme de representar sus experiencias. Ver la diferencia entre ellos es reconocer que sus trayectorias personales, escolares y urbanas irrumpen de manera distinta y configuran una subjetividad particular y deja ver una concepción de cultura dinámica en permanente tensión y construcción.

En la investigación se dará cuenta de que la política educativa tiene que ir más allá de reflejar un número de niños indígenas matriculados en las instituciones. El análisis de las prácticas educativas devela la complejidad de los elementos a tener en cuenta para proyectos educativos pertinentes, desde los retos que impone la diferencia cultural a la escuela.

Los resultados de este estudio se constituyen también en un futuro insumo para la configuración de programas de formación para maestros en la perspectiva de interculturalidad crítica.

Igualmente, puede proporcionar formas de trabajo con niños, niñas y jóvenes que tienen maneras de comunicarse, pensar y ser distintas. Permite, asimismo, un diálogo permanente entre determinantes estructurales y efectos vividos, para lo cual elementos de la pedagogía crítica se convierten en insumos fundamentales. La lectura de la escuela en perspectiva decolonial aporta elementos a la teoría misma, en el sentido de retomar prácticas interculturales cotidianas, saberes y sentires de sus participantes, develar formas de relación moderno/coloniales presentes en la práctica educativa actual, y mostrar maneras de resistencia a las mismas.

En el campo de las pedagogías críticas, el trabajo atiende a las debilidades y críticas que presenta Giroux (1999) a la teoría de la resistencia en educación, las cuales:

1. No han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. Están ausentes análisis de determinantes históricos y culturales que median procesos de oposición y las formas en que estos determinantes son experimentados.
2. No toman en cuenta los problemas de género y raza; se han centrado en el de clase.
3. Tienen un apego a la definición de resistencia, relacionándola con un estilo apolítico.
4. Ven a la cultura de los grupos subordinados como una dinámica de ideologías y estructuras hegemónicas.
5. El tema de necesidades y deseos se ha relegado en favor de problemas alrededor de ideología y conciencia.

Luego de desarrollar el entramado problémico en el que se centró este trabajo investigativo, y la importancia que constituye su implementación, se presenta, a continuación, la manera como está organizado el documento. Este tiene dos grandes apartados: el primero de ellos, denominado *Contextos*, hace referencia al marco social, político e investigativo que afecta a las prácticas educativas analizadas desde un ámbito *micro* local, y situado hasta un ámbito *macro* latinoamericano y mundial. En el primer capítulo, se desarrolla un marco internacional y latinoamericano sobre la tramitación política de la diferencia cultural, su abordaje educativo y su contexto de acción jurídica de orden mundial, nacional y local. El segundo capítulo presenta un estado de la práctica y la investigación en cuanto a la educación multiintercultural. La educación intercultural indígena, la educación intercultural y la inmigración, y la educación intercultural urbana son objeto de análisis. A partir de lo presentado, se señalan los retos y las necesidades de investigación en este campo. El tercer capítulo da cuenta del soporte conceptual y de ruta que orientaron el análisis de las prácticas educativas. En el capítulo cuarto se analiza la situación de los pueblos kichwa, embera y waunaan en Bogotá, su llegada a la ciudad, su forma de vida actual en cuanto a condiciones económicas y socioculturales, y de la historia escolar de padres y de los niños, las niñas y los jóvenes. Este capítulo pretende dar cuenta de los factores estructurales que circundan y habitan a la práctica.

El segundo apartado, nombrado *Prácticas*, le da un lugar central a las experiencias de padres, estudiantes indígenas, pares, maestros y directivos educativos desde sus voces, y atendiendo de manera permanente a correlatos teóricos e investigativos. Este consta de cuatro capítulos. El quinto capítulo presenta las relaciones, percepciones y experiencias, y da cuenta de lo que sucede con los sujetos y su encuentro. En el capítulo sexto se desarrolla lo concerniente al conocimiento escolar, las adaptaciones

de contenido y metodológicas que los maestros han realizado, y la forma como son evaluados los estudiantes indígenas. De igual manera, se presentan las miradas en torno a la forma como aprenden y los apoyos implementados. En la parte final de este capítulo, los modelos pedagógicos que subyacen a las diferentes prácticas son analizados. El séptimo capítulo responde a las preguntas sobre las expectativas que tienen padres, estudiantes y maestros sobre lo que la escuela puede ofrecer en contextos multiculturales, las acciones realizadas y elementos que deberían configurar una escuela ideal en este contexto. El octavo capítulo sintetiza y expone las reproducciones y las resistencias encontradas, y sitúa a la escuela en una tensión entre la atención diferencial y la homogenización educativa. Finalmente, se anotan algunas conclusiones y nuevas perspectivas de estudio.

PRIMERA PARTE
CONTEXTOS

CAPÍTULO 1. MARCOS DE ACCIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS DE LA INTERCULTURALIDAD

Este capítulo tiene como propósito analizar las formas de tramitación de la diferencia cultural en el campo educativo y las políticas que las han enmarcado. En principio, se hace referencia al contexto en el que se sitúa hoy el trabajo con la diferencia cultural; luego se exponen formas de abordaje de la misma desde el asimilacionismo, hasta la interculturalidad; finalmente se analiza, cómo algunos modelos pedagógicos la asumen, y se presentan los marcos de acción en la política educativa a nivel internacional, nacional y distrital. Este capítulo responde al análisis macrocontextual de políticas de la interculturalidad y su puesta en escena en el campo educativo.

DIFERENCIA CULTURAL

Reconozco tus diferencias y también la inequidad que las ampara

Nuestro tiempo es un testimonio de una crisis final de la hegemonía del paradigma sociocultural de la modernidad occidental y por tanto es un tiempo de transición paradigmática.

Boaventura de Sousa Santos

“América Latina. Voces desde abajo” (Moncayo, 2010), “Pueblos indígenas llegan a Bogotá. La resistencia se fundamenta en ombligarnos con la tierra” (Gutiérrez, 2008), “Bolivie, ‘Les Quatre Contradictions de Notre Révolution’ Chronologie” (Linares, 2011), “La minga de los awás” (El Tiempo, 2009). Estos titulares recientes de diarios y publicaciones internacionales dan cuenta de uno de los cambios sociales más importantes del siglo XXI: la *reivindicación de los derechos culturales*, acompañado del debilitamiento de las comunidades nacionales y el fortalecimiento de las comunidades étnicas. Como lo afirma Touraine (2005):

Los derechos culturales protegen a poblaciones particulares, y no se dirigen solo a la protección de una herencia o a la diversidad de las prácticas sociales: obligan a reconocer, contra el universalismo abstracto de la ilustración y de la democracia política, que cada uno puede construir condiciones de vida y transformar la vida social en función de su manera de combinar los principios generales de la modernización y las identidades particulares (p. 184).

Las identidades culturales han sido objeto de estudio permanente en el interior de las Ciencias Sociales. Según Arfuch (2002), en el interés por la problemática de la identidad y su despliegue plural –*las identidades*–, confluyen: primero, los cambios ocurridos en el mapa mundial y, segundo, la crisis de ciertas concepciones universalistas y sus consecuentes replanteos reconstructivos. Existen profundos cambios culturales en nuestro tiempo. “Las diferenciaciones y los intentos de preservar las diferencias son otra constante del mundo de hoy” (Arostegui, 2004, p. 341). Los choques culturales reflejan una tensión entre lo universal y lo local, entre homogenización y reivindicación de identidad. Este mismo autor, menciona cómo “las sociedades desarrolladas han debido aceptar un pluralismo cultural ‘institucionalizado’ como forma de enfrentar los conflictos derivados del choque cultural y han hecho de la tolerancia un valor tanto cívico como cultural” (p. 341).

Esta visibilidad de las identidades culturales en los últimos años adquirió prominencia creciente en la teoría social y cultural y se ve materializada hoy en políticas globales de reconocimiento a la diversidad: en la mayoría de las constituciones nacionales de América Latina que promulgan su carácter pluriétnico y multicultural; y en los medios de comunicación que, abanderados con la diferencia, promueven una especie de resistencia o por lo menos posibles fugas a la uniformidad, unanimidad y homogeneidad.

Un segundo cambio que perturba el carácter de lo estable, muy relacionado políticamente con los Estados-nación, es el fenómeno de las *migraciones* forzadas y libres como eventos globales. Hoy es difícil mantener una visión de homogeneidad por cambios como la migración internacional, que bien señala Skliar (2004), al afirmar que cada vez más las culturas, generalmente entendidas como

sinónimo de culturas nacionales, son asumidas como transnacionales porque los discursos sobre ellas están arraigados en historias de desplazamientos culturales, migraciones y exilios; por esto, las culturas nacionales están siendo producidas, interpretadas y rescritas desde la perspectiva de las minorías.

Desde esta perspectiva cultural, América Latina es una región altamente diferenciada. Factores como la diversidad étnica y regional y el contraste rural/urbano inciden en su diversificación y estratificación. Frente a la diferencia cultural, en términos generales, se puede decir que ha sido el modelo occidental derivado en la *continuidad de imágenes de nación, bienestar y civilización* en torno a las cuales se han unificado las sociedades latinoamericanas. Propuestas alternativas a este modelo se encuentran formuladas hoy en la Constitución Nacional de Bolivia y Ecuador que, de acuerdo con Walsh (2009), alientan a prácticas y perspectivas decoloniales partiendo de *estrategias de acción y lucha de los movimientos ancestrales*.

En general, frente a la diversidad cultural, hoy los Estados se encuentran en el dilema de conciliar entre el *respeto de los derechos ciudadanos* y el *reconocimiento a la diversidad*. Esta conciliación es difícil, por lo que Santos (2004) ha denominado el *fascismo societario, formado por una serie de procesos sociales mediante los cuales grandes segmentos de la población son expulsados o mantenidos irreversiblemente fuera de cualquier tipo de contrato social. La gente que ha sido designada para formar parte de la diversidad cultural* –cabe anotar que esta asignación la hacen hegemonías de poder–, *está privada de escalas y equivalencias compartidas y, por ello, no tiene expectativas estabilizadas. Este desfasamiento en las relaciones sociales, entre inclusión y exclusión, se ha profundizado tanto que se torna más y más espacial: los incluidos viven en áreas civilizadas, los excluidos en áreas salvajes*. En este sentido, es muy problemático conciliar la aceptación de la diferencia con la asimetría evidente, tanto en cifras como en prácticas sociales, para con los grupos étnicos y, en cuyo caso, *los derechos humanos* han sido usados como un paliativo frente a un hecho que requiere de grandes transformaciones sociales.

En síntesis, tenemos un reconocimiento a la diferencia cultural y a los derechos que de esta se deriven, y unos procesos migratorios, de globalización económica y de medios de comunicación que generan prácticas sociales de confrontación con la diferencia misma. Frente a esta diferencia, los Estados y organismos internacionales intentan conciliar entre ciudadanos y minorías étnicas con derechos; como resultado se elaboran políticas que reconocen que existe tal diferencia y promulgan el respeto a sus derechos, pero en condiciones de desigualdad e inequidad, diferenciando ciudadanos de primera y última clase y con prácticas sociales que evidencian discriminación y exclusión, muchas veces justificadas por las *cruzadas contra el terrorismo*.

Frente a esta situación, hay también voces de aliento. Para Santos (2010): lo que queda es el fortalecimiento de una *subpolítica emancipadora trasnacional* que confronte la globalización económica en dos frentes: la *equidad* y la *diferencia*, que equivale a lo que Walsh (2008a) ha denominado la *insurgencia política y epistémica* de los movimientos sociales en América Latina.

Una diferencia que se regula, se tramita, se asimila

Tenemos el derecho a ser iguales siempre que las diferencias nos disminuyan; tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos reste características.

Boaventura de Sousa Santos

En las políticas y prácticas sociales, los países han asumido formas distintas para tramitar las diferencias culturales, incluyendo el asimilacionismo a una cultura nacional, y el reconocimiento de la diferencia, retomando la multiculturalidad, o la interculturalidad.

De cara a los cambios sociales expuestos en la primera parte, surge la necesidad de crear Estados *posnacionales* que reconozcan la diversidad de los pueblos en su interior y garanticen algún mínimo de ciudadanía civil, social, política y étnica. En este marco aparece el *multiculturalismo*, cuyo concepto varía según autores, disciplinas, escuelas de pensamiento y países. Sin embargo, en términos generales, hace referencia a la “coexistencia híbrida de mundos diversos culturalmente” (Zizek y Jameson, 1998, p. 175).

La *multiculturalidad* es un término descriptivo relacionado con la multiplicidad de culturas de las sociedades humanas; es un hecho social e histórico. El multiculturalismo se refiere a la regulación institucional de la multiculturalidad y se materializa en acciones políticas y jurídicas de los Estados (Castillo y Rojas, 2005; Muñoz, 2002; Rojas, 2005). Así, el multiculturalismo hace referencia a la infinidad de respuestas sociales, políticas y filosóficas para abordar la diversidad (Martiniello, 1998) y, por lo tanto, no hay un solo multiculturalismo; hay diversas manifestaciones del mismo.

En torno al multiculturalismo, se muestran diferentes concepciones presentadas por González (2005). El *multiculturalismo conservador* enfoca sus postulados en el reconocimiento de la tradición colonialista y occidental que se fundamenta en la supremacía de la raza blanca y afirma la existencia de la diversidad cultural, pero pretendiendo que las personas se adapten a sus normas. El *multiculturalismo liberal* parte de la idea que todas las culturas, a pesar de su raza, género y clase, comparten una igualdad natural que les permite competir en igualdad de

condiciones y, de allí, la diversidad se reconoce como construcciones plurales. El *multiculturalismo liberal de izquierda* trata la diferencia cultural como la esencia del problema y el *multiculturalismo crítico* analiza, a partir de la diferencia cultural, la configuración de las relaciones de dominación y de poder, y entiende las representaciones de sexo, raza y género como el resultado de las amplias luchas sociales.

De otra parte, existe otra categorización que plantea dos tipos de multiculturalismo (cf. Martiniello, 1998): el *blando*, en el cual se da prioridad a la gastronomía, la música, el modo de vestir y las filosofías étnicas, y se hace hincapié en la producción cultural y artística de las minorías oprimidas. Sin embargo aunque esta idea de multiculturalismo no es directamente política, Arturo Escobar plantea que lo cultural se hace político y en ese sentido las comunidades *diseñan* sus propias dinámicas en donde esos elementos que se consideran *blandos* se pueden constituir en elementos de luchas simbólicas significativas. El segundo tipo de multiculturalismo, el *duro*, plantea la posibilidad de incluir a los grupos étnicos en el proceso de definición de la identidad nacional, dándole un lugar a los individuos y comunidades en la construcción de sociedad, justificando, con criterios éticos y morales, el principio de reconocimiento cultural en las democracias contemporáneas. El multiculturalismo *duro* se da a la tarea de sustentar filosófica y políticamente el reconocimiento de las minorías.

Dentro de las políticas del multiculturalismo, se destaca primero el *conjunto de iniciativas públicas destinadas a reconocer y fomentar la diversidad cultural* en la sociedad; de allí se derivan, por un lado, políticas públicas y, por otro, el conjunto de derechos garantizados a los miembros de grupos minoritarios. En segunda instancia, están las *formas de movilización política de estos grupos*. Normalmente, las minorías apelan a principios del multiculturalismo para reclamar el reconocimiento de derechos especiales. El multiculturalismo, reflejado en políticas del reconocimiento de la diversidad cultural, ha significado la posibilidad de transformaciones en el campo pedagógico, político y cultural, al permitir una visibilización, respeto y reconocimiento de diferentes formas de concebir el mundo, además de posibilitar la inclusión de las demandas de las minorías étnicas en las agendas políticas y sociales (Guido, Castiblanco y Ortiz, 2006).

A pesar del reconocimiento a los logros del multiculturalismo, este tiene muchos problemas que se centran en: la *disyuntiva entre la construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y la desigualdad*. De poco sirve reconocer la diferencia cultural, si no se trabaja sobre la desigualdad social, económica y política. El multiculturalismo como concepto, afirma Hall (2003):

Es un término comodín para designar desde el discurso de las minorías hasta la crítica poscolonial, desde los estudios gais y lésbicos hasta la ficción chicana; se ha convertido en el signo más cargado para describir las contingencias sociales fragmentadas que caracterizan la Kulturkritik

contemporánea. Lo multicultural es ahora un “significante flotante” cuyo enigma está menos en sí mismo que en sus usos discursivos para señalar procesos sociales en los cuales la diferenciación y la condensación parecen producirse de manera casi sincrónica (p. 98).

Como actitudes, el multiculturalismo propicia la tolerancia, el diálogo, el respeto a los derechos humanos, la democracia y la inclusión (Walsh, 2007a; Duschatsky y Skliar, 2001); pero lo hace desde un lugar privilegiado, como lo afirma Dussel (2005), en una jerarquización dominado-dominante o, como bien dice Hall (1996), desde un *observador ideal*, una autoridad que supervisa los derechos (e ideas) éticos de la perspectiva liberal, desde una *superposición*.

Así, el problema que genera el multiculturalismo, según Zizek y Jameson (1998), es la homogenización sin precedentes del mundo contemporáneo. De esta manera, muchas de las luchas por la defensa y reconocimiento de diferencias culturales dejan intacta o enmascaran la homogeneidad básica del sistema capitalista actual, lo cual quiere decir que la tolerancia multiculturalista de respeto, defensa de derechos humanos y democracia se ve también como una forma de proteger los rasgos universales del mercado.

De esta manera, el resultado no es promisorio; el multiculturalismo se ha considerado un retroceso para las luchas sociohistóricas y políticas de los movimientos sociales, en tanto sedimento burocrático que borra el conflicto político y mantiene las distancias propias para imposibilitar un diálogo genuino.

La interculturalidad no existe, se encuentra en el universo de las utopías

Lo inter de la interculturalidad es como el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran. Un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra.

Homi Bhaba

Así como se plantean las cosas con el multiculturalismo, ha de tenerse una palabra nueva, según Dussel (2005), que irrumpa a partir de la exterioridad: *la interculturalidad*. La realidad intercultural implica dejar de concebir a las comunidades como entidades fijas y objetivas y reponer el carácter de imaginación que le da sentido de pertenencia a un colectivo; requiere que “las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales” (CRIC, 2004, p. 132).

En el siglo XX, las Ciencias Sociales fueron poniendo el énfasis en el contacto entre culturas y las culturas en contacto, que antes se veían y respetaban –en el multiculturalismo– pero en una posición jerárquica. Este concepto se asocia con el de multiculturalismo crítico en algunas de sus características, pero se diferencia en sus prefijos. Para González (2005), la diferencia radica en que el prefijo *multi* supone la existencia de culturas, pero no permite ver los intercambios, y el prefijo *inter* deja ver las diferencias culturales y cómo se han venido construyendo desde el encuentro con el otro.

La interculturalidad como perspectiva surge en América Latina principalmente desde las comunidades indígenas. Para Muñoz (2002), las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de América Latina en el último cuarto del siglo XX, y han desencadenado conflictos que se originan de la transición de un proyecto monocultural, centralizador, homogenizante y autoritario a un proyecto pluralista. De igual forma, según Rojas (2005), la interculturalidad surge en América Latina como parte del discurso político de organizaciones sociales que denuncian formas de subordinación a las que fueron sometidas, en virtud de la diferencia cultural.

La interculturalidad es entendida como la comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses, la transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo.

El acercamiento entre culturas supone la libre expresión y la preservación de la diferencia. La noción de interculturalidad introduce una comprensión dinámica de la cultura; pretende disminuir los riesgos de esencialismo, etnicismo y culturalismo, al centrar la mirada en el contacto, la interacción, la mutua influencia y el mestizaje cultural. Es, en suma, un proyecto –más que un concepto descriptivo– político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y sociohistórica.

Para Fuller (2002), los rasgos más importantes de la interculturalidad son el aprender a vivir entre culturas; el establecimiento de vínculos, valores y puntos en común; la prevención de conflictos interétnicos; la conciencia de que unas culturas necesitan completarse con otras; y el distanciamiento crítico de la propia cultura.

La interculturalidad parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto de identidad, diferencia y agencia. No implica rescatar hábitos o costumbres ancestrales o replegarse al pasado, sino abrirse a los elementos presentes que contribuyen a formar seres tanto individuales como colectivos; implica reconocer en qué se puede impulsar a las culturas, y no en qué se les puede salvar de acuerdo con Walsh (2009a).

Lo *inter* de la interculturalidad es lo que Homi Bhaba (1994) refiere como el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales: “[...] en este espacio fronterizo de relación y negociación también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante” (p. 10).

La interculturalidad puede ser entendida como un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas; un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad, no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados y una interpelación al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad⁹.

Aunque la interculturalidad aparece como una nueva forma de relacionarse, como un discurso político de resistencia y reivindicación cultural de algunos grupos poblacionales, es importante mencionar, que sus *usos políticos o sociales* no han sido homogéneos. No se pueden entender de la misma manera los usos de la interculturalidad como emancipación de pueblos ancestrales, que los usos hegemónicos de instituciones estatales y organismos internacionales. Así, como consecuencia, tendríamos que entender que no siempre la interculturalidad está acompañada de un carácter contrahegemónico.

Existen diferentes tendencias para analizar el término de interculturalidad; estas son desarrolladas por Garcés (2007). La más generalizada considera la interculturalidad como un encuentro de culturas que puede dar paso a relaciones en términos de horizontalidad y verticalidad. Otra perspectiva es el énfasis de centrarla en el ámbito de las actitudes con las que se da la relación intercultural. Una mirada distinta es la que se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, vista desde una óptica de la cultura dominante y nacional. A estas posturas, frente a lo intercultural, subyacen concepciones de cultura fijas y esenciales, mientras que la interculturalidad, vista desde una concepción crítica de lo cultural, debe servir como herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales, cruzadas por la diversidad y el conflicto.

Existe otra forma de interculturalidad, que ha sido denominada por Muñoz (2002) como *interculturalidad institucional*, referida a las acciones y programas que insertan políticas institucionales.

9 Para ampliar la descripción de cada uno de estos aspectos, ver Walsh (2009a).

Según Walsh (2009a), se puede hablar de tres perspectivas en torno a la interculturalidad. La primera es *la relacional*, que se refiere al contacto e intercambio entre culturas, la cual oculta o minimiza la conflictividad y posiciona la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

La segunda es *la funcional*, que reconoce la diversidad y la diferencia cultural con el fin de incluir a determinados grupos en una estructura social. Promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Es funcional al sistema y compatible con la lógica neoliberal, y pretende hacer un control del conflicto étnico y una conservación de la estabilidad social.

Por último, la perspectiva *crítica*, que parte del problema estructural, colonial y racial. En esta, se reconoce que la diferencia forma parte de una estructura y matriz colonial de poder. En este enfoque, la interculturalidad se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, y requiere de transformación de estructuras y construcción de condiciones distintas en cuanto a los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

En síntesis, se podría hablar de una *interculturalidad funcional* al sistema que, como estrategia, utiliza la interculturalidad institucional y una *interculturalidad crítica*, y que, como proyecto político, ético y epistémico, propende por la intervención en estructuras, instituciones y mentalidades.

La interculturalidad implica diálogo, encuentro, comunicación, relación, acercamiento en relaciones de poder vertical, con una comprensión dinámica de la cultura y con conciencia histórica en condiciones de negociación y traducción. Un proyecto de esta envergadura tiene que sonar utópico cuando las condiciones de realidad reflejan una subalternización social, política y cultural de unos grupos frente a otros, teniendo como parámetro la cultura civilizatoria de Occidente, y cuando esos mismos grupos subalternizados forman parte del fascismo societario ya descrito, manteniéndose y ampliándose cada vez más la asimetría social, política y cultural. Propender por relaciones igualitarias en condiciones desiguales no es un buen comienzo, pero intentar develar la desigualdad y trabajar por la emancipación de los desiguales tiene que tener una obligatoria continuidad como elemento de la perspectiva de la interculturalidad crítica que se asume en este trabajo.

TRÁNSITOS EDUCATIVOS: HERENCIAS QUE PERDURAN

Las comunidades indígenas hemos desarrollado procesos educativos que han hecho posible la conservación, crecimiento y transmisión de valores culturales, de normas y conocimientos que constituyen nuestra resistencia y permanencia como pueblos.

ONIC

La educación, como elemento esencial para la socialización y transmisión de valores culturales, para la producción, socialización y construcción de conocimiento, ha desempeñado un papel fundamental en el trabajo con la diferencia cultural. La escuela es uno de los espacios en los que se materializa la educación, y fue uno de los instrumentos fundamentales para la construcción de la modernidad; esta se reivindicó en el siglo XIX como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto de los sujetos. Al ser la escuela uno de los instrumentos modernos por excelencia, tuvo como una de sus principales funciones contribuir a la configuración de Estados-nación, pero, ¿se configuró realmente en Estado-nación en Colombia? ¿Qué tipo de educación agenció?

La conformación y consolidación de los Estados-nación son una construcción unida a la modernidad que emerge en Europa en el siglo XV y de allí se expande al mundo como proceso de organización política. A finales del siglo XIX y comienzos del XX la nación crea al Estado, que implica la existencia de una unidad cultural y social, y está basada en el principio del nacionalismo que tiene como fundamento hacer coincidir fronteras políticas y culturales. En la era moderna, de acuerdo con Zizek y Jameson (1998), la forma social predominante del universal concreto es el Estado-nación, en *tanto vehículo de nuestras identidades sociales particulares*.

Según Quijano (2008), los Estados-nación modernos en Europa intentaron garantizar una participación democrática en la distribución del control del poder. Esta es la manera específica de homogenización de la gente en un Estado-nación moderno. En América Latina, los nuevos Estados no podrían ser considerados en modo alguno como nacionales, salvo que se admita que esa exigua minoría de los colonizadores en el control fuera genuinamente representante del conjunto de la población colonizada. Las respectivas sociedades, fundadas en la dominación colonial de indios, negros y mestizos, no podrían ser consideradas nacionales, y ciertamente, mucho menos, democráticas. Esto presenta una situación en apariencia paradójica: Estados independientes y sociedades coloniales. En este sentido, el proceso de independencia de los Estados en América Latina no fue un proceso hacia el desarrollo de los Estados-nación modernos, sino una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales. Durante más de 200 años, hemos estado ocupados en el intento de avanzar en el camino de la nacionalización

de nuestras sociedades y nuestros Estados y, todavía, en ningún país latinoamericano, es posible encontrar una sociedad plenamente nacionalizada ni tampoco un genuino Estado-nación. El desconocimiento en el interior de la colonización de los procesos culturales existentes en América Latina llevó a adoptar identidades ajenas, lejos del ideal de la unidad cultural y social que implicaría un Estado-nación *real*.

El Estado-nación fue un ideal no alcanzado en la mayoría de países del mundo; este se rompe en la actualidad por dos razones que desarrolla Zizek (1998): las formas orgánicas previas de identificación particular y la lógica del capital, cuya naturaleza es transnacional. Según Santos (2010), hoy la erosión selectiva del Estado-nación, debida a la intensificación de la globalización neoliberal, plantea la duda de si tanto la regulación social como la emancipación social van a desplazarse al nivel global.

En el contexto de globalización y reestructuración económica, se erosiona la identificación con el Estado como punto de referencia para la población (la *nación*). Según Assies (2004), mientras las élites se identifican cada vez más con sus pares transnacionales, las poblaciones se identifican con identidades subnacionales. A partir de esta reflexión se puede deducir que el Estado-nación es insuficiente para explicar la evolución social y política contemporánea.

La promesa educativa de configurar el Estado-nación implicaba, de un lado integrar *al otro*, pero, y según Duschatsky y Skliar (2001), eliminando lo negativo, normalizando lo anormal, desconociendo lo diferente y educando para la constitución de *sujetos civilizados* mediante la educación homogénea y masiva, usando estrategias como su transformación en sujeto ausente, la delimitación y limitación de sus perturbaciones, su invención, para que dependa de las traducciones oficiales, su localización del lado de afuera y del lado de adentro de discursos y prácticas establecidas, su oposición a totalidades de normalidad, a través de una lógica binaria, su inmersión y sujeción a los estereotipos, su fabricación y su utilización para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas.

Específicamente, frente a las poblaciones indígenas y afrocolombianas, fue necesario desaparecerlas del lenguaje oficial de la nación, con el fin de borrar toda huella de la otredad, para dar paso a una nueva identidad construida sobre la unidad de la nación (Castillo y Rojas, 2005a). Su representación fue la de salvajes que debían ser incorporados a la nación y transitar el camino hacia la civilización. Para los indígenas, el dispositivo educador fue la evangelización, que buscaba la inserción en el proceso civilizatorio. Esto ocurrió durante la primera mitad del siglo XX.

Al mismo tiempo, las imágenes de la identidad nacional, que eran difundidas a través de los textos escolares durante el periodo 1890-1950, legitimaban una imagen en la cual “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y estos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 181).

Los discursos escolares desconocieron la presencia y el aporte de las culturas indígenas y negras en la historia colombiana. Ya a finales del siglo XX, las poblaciones indígenas podían tener dos formas de acceso al sistema educativo: educación ofrecida por congregaciones misioneras, y educación pública oficial que desconocía su cultura y negaba su lengua propia. Así, de acuerdo con lo anterior, concluyen Castillo y Rojas (2005a), se reguló la *integración* de los indígenas al modelo de sociedad nacional a cambio de la negación/subordinación paulatina de su cultura.

De esta forma, las prácticas educativas respondieron a la función –como institución del Estado– de construir y hacer aceptar la definición de una cultura que representa a una comunidad homogénea, le da sentido a la vida de todos sus miembros y a la identidad nacional; eliminaron la diferencia y la relegaron al ámbito privado.

Pero, la escuela, como institución social, atiende a los cambios que la sociedad le va imponiendo; de esta manera, asume también el reconocimiento de la diferencia (*multiculturalidad*) y el posterior diálogo y valoración de la misma (*interculturalidad*).

Los cambios sociales que implicaron un trabajo distinto con la diferencia cultural y con sus identidades fueron ya desarrollados al inicio del capítulo, pero, en este reconocimiento de la diferencia, ¿qué pasó con la educación? Como ya se argumentó, los procesos interculturales son prácticamente una utopía por alcanzar, y, en su gran mayoría, exceptuando algunos proyectos de educación propia, son más *multi-* que interculturales.

Configuraciones educativas

En el campo educativo, la entrada del *multiculturalismo* es reciente, dado que el modelo anterior en pro de la unidad nacional devaluó otras narrativas, produciendo una escuela disciplinadora y homogenizante.

Las diversas formas de acción del multiculturalismo dan cuenta, según, Duchatzky y Skliar (2001), de las discrepancias de interpretación existentes acerca de la alteridad, de las representaciones y de las concepciones de cultura en los proyectos pedagógicos. Así, entonces es posible incluir en la educación multicultural tanto el proceso de asimilación de minorías a la cultura oficial como contenidos de naturaleza antirracista, antisexistista, etc. Por educación multicultural se puede entender simplemente una reflexión sobre la presencia de las minorías en las escuelas y una expresión conflictiva de las distancias entre cultura escolar y cultura regional o local. En general, los programas de educación multicultural presentan una idea de respeto hacia la cultura de origen y la integración en la cultura que se considera huésped. En esta duplicidad es donde ocurren los conflictos

permanentes entre mayoría y minoría, lengua oficial y lengua del alumno, alta y baja cultura, conocimiento escolar y conocimiento regional.

En la práctica, la educación ha asumido diferentes modelos para trabajar con la diferencia cultural. El cuadro que se presenta a continuación es una síntesis y reconfiguración de lo que varios autores (Duschatzky y Skliar, 2001; Fernández y Muñoz, 1998; García, Pulido y Montes, 1998, y Walsh, 2001) han desarrollado con el propósito de dar cuenta de distintos modelos, a través de los cuales se han asumido a nivel educativo las respuestas al trabajo con la diferencia cultural.

Cuadro 1. Modelos educativos y diferencia cultural

Modelo	Descripción
Contribuciones étnicas o folclorización de la diferencia cultural	Se amplía de manera limitada y superficial el currículo usual. Se resalta la cultura material (baile, alimentación, expresiones artísticas) de los pueblos. Se buscan fechas especiales (días de la raza o de las culturas) para exaltar el aporte de las mismas a la cultura nacional.
Asimilacionista	Se aprende la lengua y la cultura mayoritaria, se integran programas educativos nacionales y se tiene como propósito la cohesión y unidad nacional mediante programas compensatorios. Reposa en la hipótesis del déficit-privación cultural. La diferencia se reconoce en el ámbito privado.
Antirracista	Se desarrolla un entendimiento crítico de la sociedad, en donde el racismo se considera una ideología que justifica un sistema en el cual ciertos grupos gozan de ventajas y privilegios sociales, culturales, económicos, políticos e históricos. Se hace una campaña abierta en contra de la discriminación y una reflexión sobre las causas que la animan. A menudo, en este modelo se hace de manera simultánea un fortalecimiento del autoconcepto del alumno, incorporando curricularmente unidades que subrayen contribuciones de su grupo étnico a la nación.
Compensatorio	Se promueven identificaciones y pertenencias étnicas. Se tiene como base la lengua materna y se reconocen saberes propios materializados en contenidos culturales específicos. Como propósito está el de mantener culturas y tradiciones propias dirigido a grupos, comunidades o pueblos específicos. Por ejemplo: educación bilingüe bicultural.

Sociocrítico	Se basa en la identificación de grupos y problemas sociales y la conquista de sus derechos. Contempla los conceptos, temas y problemas curriculares desde diferentes perspectivas culturales con el objetivo de proporcionar a todos los alumnos habilidades para analizar críticamente la diversidad cultural. Se propende por un entendimiento cultural de diferencias y similitudes, partiendo de un descentramiento cultural.
Pluralismo cultural	Prepara a los alumnos para vivir en una sociedad pluricultural, donde las diferencias se consideran riqueza y la lengua materna es punto de apoyo. Promueve una <i>educación para todos</i> , formando en competencias y actitudes para la aceptación, la tolerancia, el respeto y la inclusión sociolaboral. Se reconoce el multiculturalismo y la existencia de mundos interdependientes, y su objetivo es integrar los aportes culturales en una cultura común y valorar la existencia pacífica de grupos culturales, favoreciendo una participación igualitaria en las instituciones.

Fuente: elaboración propia

En una postura de diálogo e interacción horizontal, se empiezan a visualizar *proyectos educativos interculturales* de los que han surgido reivindicaciones frente a las propias concepciones de mundo y también a sus propias vehiculizaciones como, por ejemplo, la lengua. Sin embargo, estos propósitos están corrientemente tensionados por políticas de acción pedagógica homogenizantes que asumen la tolerancia como actitud y que admiten a las minorías en la escuela, generando naturalizaciones e indiferencias frente al otro y, por tanto, eliminando acciones de reconocimiento en el sentido político, pedagógico y sensible.

La interculturalidad ha tenido diferentes tránsitos y usos, no solo en el campo social general, como ya se desarrolló, sino, específicamente, en la dimensión educativa en la que ha tenido tres momentos, según Walsh (2009a): el primero, referido a la *educación intercultural bilingüe*, más enfocado hacia lo lingüístico y a una relación de alumnos indígenas con la sociedad dominante. Estas expresiones forman parte de la democratización, modernización y desarrollo de los Estados dentro de políticas de inclusión a la diversidad. El segundo momento está conformado por las *reformas constitucionales* que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural, y han sido el resultado de una tensión entre luchas de los movimientos indígenas y sentidos constitutivos del proyecto neoliberal.

El tercer momento es el conformado por *políticas emergentes educativas del siglo XXI* y se relaciona con dos cambios: el primero, los *vínculos entre educación y desarrollo humano*, que se asemejan a un interculturalismo funcional ya madurado y propenden por la inclusión de grupos excluidos para lograr una cohesión social. Se preocupan por la radicalización de imaginarios étnicos y la necesidad de un nuevo sentido común compatible con el mercado. El segundo se relaciona con *políticas por una educación universal*, única y diversa para alcanzar la igualdad e incorporar la diversidad. En esta perspectiva, países como México, de un lado, asocian lo intercultural con lo indígena e incorporan asignaturas relacionadas con la diversidad lingüística y cultural y, del otro, establece que la educación en y para la diversidad, no es solo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es *intercultural para todos* e *intercultural bilingüe* para las regiones multiculturales del país. De otra parte, propuestas alternativas, como la de Bolivia y Ecuador, enfocadas hacia la interculturalidad, plurinacionalidad y descolonización educativa, surgen con la idea de lograr una transformación educativa estatal y están más situadas en la interculturalidad crítica.

En el sentido amplio, según Zambrano (2006), la educación para la diversidad se debate entre una educación, que es el conjunto de educaciones particulares, y otra, que coloca sus esfuerzos en articular, enlazar y unir lo distinto, y concertarlo y acoplarlo. Acerca de los contenidos, aparece el problema de vincular núcleos focales (proceso local) y transversales (proceso universal) en el que cada quien pueda observarse a sí mismo y descubrir las maneras sociales y culturales de producción de diferencia e identidad.

En cuanto a propuestas pedagógicas específicas para el trabajo intercultural extendidas a toda la población nacional, el Ministerio de Educación de Perú, en la autoría de Catherine Walsh, desarrolló un proyecto en el año 2001 que da cuenta de los siguientes fines de la educación intercultural:

1. Fortalecer y legitimar las identidades culturales.
2. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de otros.
3. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación entre personas, grupos y saberes culturalmente distintos.
4. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejorar condiciones de vida.
5. Aceptar y respetar la diferencia como ventaja comparativa y como recurso para transformar todo el sistema educativo y la sociedad nacional.

Algunos criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad son:

1. La autoestima y el reconocimiento de lo propio.
2. Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales.
3. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la *otredad* dentro y fuera de la comunidad.
4. Los conocimientos y prácticas de *otros*. Conocimientos sobre otras culturas y regiones del país. Proceso de traducción entre conocimientos locales y sistemas occidentales.
5. Las problemáticas de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas.
6. La unidad y diversidad. Busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad requerida por la sociedad y la diversidad cultural presente en lo individual y colectivo.
7. La comunicación, interrelación y cooperación.

Este documento del Ministerio de Educación peruano presenta una propuesta que aterriza en el sentido de la práctica educativa, el descentramiento cultural, la interacción entre lo particular y lo general, y el fortalecimiento de la autoestima e identidad cultural; sin embargo, en América Latina, está aún en el plano del *deber ser*.

Si intentáramos hacer un balance somero de lo que la escuela ha hecho con la diferencia, podríamos referenciar lo siguiente: reproducir desigualdades, fomentar la competitividad y el racismo, discriminar y excluir, desconocer saberes *otros* y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes, y priorizar la *otredad*, ubicándolos en el lugar de lo exótico y de lo *anormal*, pero en transición hacia la modernidad.

En la lucha contra este tipo de prácticas, se encuentran los proyectos alternativos de educación propia, por ejemplo, programas del movimiento indígena en América Latina, de educación popular y de la educación afrocolombiana, que han tenido alcances importantes, pero que no logran trascender ni permear a un proyecto educativo general. Se centra la responsabilidad de la educación intercultural en los étnicos o en los pocos que pensamos que en estos proyectos es posible encontrar algunas respuestas a muchos problemas sociales en la actualidad.

Entre los proyectos propios se resaltan dos que se fundamentan en la filosofía del *buen vivir* y en la *integración biocultural*. Estos son el de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, en Ecuador, y el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), en Colombia.

La *Universidad Intercultural* relativiza la intervención del ser humano sobre la realidad, considerándolo únicamente una hebra más en el tejido. El respeto por la naturaleza y por todos los seres que pueblan el mundo es uno de sus principios de formación. Todos los seres están íntimamente relacionados entre sí, se complementan y autorregulan, y las acciones comunitarias que se promueven tienen el objetivo de lograr el *buen vivir*. Se potencian los colectivos humanos: la organización, el grupo y la comunidad. El intercambio de saberes es fundamental, ya que “el ciclo del aprendizaje encontrará sentido siempre y cuando tengamos la capacidad de recibir y nuevamente entregar conocimiento” (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 167).

La propuesta plantea el tránsito del paradigma de la fragmentación al de la complejidad, del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje/desaprendizaje/reaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a su generación y autoconstrucción y de la acumulación de información a la comprensión e integración del conocimiento.

La perspectiva intercultural que aquí se propone provoca el reencuentro con saberes ancestrales y nuevas cosmovisiones para generar sentidos y relaciones respetuosas de unos y otros. La pedagogía es vivencial, simbólica y en permanente construcción. Categorías como la emoción relacional, la intuición, los lenguajes y la generación de espacios con sentido simbólico, tan olvidados por los sistemas de enseñanza occidental, son rutas imprescindibles en la formación. El espacio se comprende, no en una visión lineal, sino en espiral y de una manera multidireccional; de ahí la posibilidad de habitar diversos mundos paralelos. Los componentes epistemológicos como: saber, amar, hacer, poder y conocer el origen de la vida, se articulan en un orden complejo relacional que le dan un sentido y concreción a la propuesta.

Asimismo, el Sistema de Educación Indígena Propio, en Colombia, adopta la territorialidad como uno de sus principios, el respeto por la naturaleza como sustento de la vida y la formación dentro de una lógica ecológica. Las leyes de la naturaleza, desde sus cosmogonías, son un principio pedagógico de formación; el respeto por la Madre Tierra y la relación complementaria de hombre/cultura/naturaleza están presentes en su propuesta educativa. Los espacios educativos son lugares para el fortalecimiento de su identidad, el desarrollo de los planes de vida, la valoración de la historia, la espiritualidad y para la resistencia de los pueblos que asegura supervivencia cultural.

El pluriverso y los cosmocimientos¹⁰ empiezan a ser alternativas a lo único, universal, homogéneo y dominante. Los proyectos educativos presentados son elementos de una praxis de formas alternativas al desarrollo, y la esperanza fundada

10 Alterno a lo global y totalizante y a los conocimientos racionales ilustrados, derivados de la perspectiva de Occidente.

en la formación de nuevas generaciones. Desde estas dinámicas, se puede situar al latinoamericano en su origen y hacerles retornar, quizá, al camino indicado que estuvieron obligados a dejar hace más de 500 años.

POLÍTICAS Y DIFERENCIA CULTURAL: MARCOS DE LA NO ACCIÓN O DE LA CONTRA-ACCIÓN

La democracia se ha convertido “en un instrumento de dominio del poder económico y no tiene ninguna capacidad de controlar los abusos de este poder”.

José Saramago

Se entienden las políticas como un conjunto de respuestas de diversos actores con el objeto de transformar un escenario de derechos vulnerados o en riesgo de serlo; en este caso, el de la diferencia cultural (Guido y Bonilla, 2011). El marco político es necesario por cuanto da soporte a propuestas y proyectos además de proporcionar una orientación y, en algunos casos, reglamentación a las necesidades globales sobre la diferencia cultural. Lejos de ser una presentación y análisis exhaustivo de políticas internacionales, nacionales y locales, se muestran a continuación líneas generales de acción y un análisis crítico sobre sus propósitos e implementación.

Políticas internacionales

Como referentes internacionales se tuvieron en cuenta: el Convenio 169 de la OIT 1989, la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas (2007).

En las políticas ya enunciadas se hacen reconocimientos a:

- El valor de la diversidad cultural y la necesidad de construir proyectos educativos que la trabajen como potencialidad.
- La igualdad de los pueblos y también el derecho a la diferencia.
- La no asimilación forzada ni la destrucción de su cultura.
- Las injusticias históricas sobre algunos pueblos, lo que afecta su derecho al desarrollo de conformidad con sus necesidades e intereses.
- La necesidad de fomentar procesos de inclusión –en el marco de la equidad y la igualdad– y de cohesión social.

Los Derechos a:

- La *vida*: rechazo explícito a genocidio y violencia en contra de los pueblos.
- La *identidad*: a fortalecer lenguas, religiones, culturas.
- La *autonomía*: a tener control sobre sus propias instituciones y formas de desarrollo económico, a fortalecer su control comunitario y local, a decidir sus prioridades y a obtener recursos para financiar sus funciones autónomas.
- La *participación*: a participar en planes y programas de desarrollo nacional y regional así como en la vida política económica, social y cultural del Estado.
- A ser beneficiados por medidas especiales propias de un *enfoque diferencial*: eliminación de diferencias socioeconómicas, derecho al uso de prácticas y medicinas propias en salud, indemnizaciones del Estado por desplazamiento, respeto a sus tierras y territorios, medidas del Estado para allanar dificultades y discriminaciones laborales, protección a sus valores y prácticas culturales, derecho a ser consultados para todas las acciones que afecten sus territorios y formas de vida.

Específicamente en educación, estas políticas propenden por un acceso igualitario a todos los ámbitos educativos, proyectos educativos que respondan a sus necesidades de lengua y cultura propia, asegurar la eliminación de prejuicios en textos y materiales didácticos, la formación de maestros interculturales, la protección de sistemas de conocimiento tradicional, la inclusión de la diversidad en el diseño curricular, propuestas interculturales que establezcan sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales, la revitalización y transmisión de culturas a generaciones futuras.

Sin duda, estos organismos internacionales han sido definitivos para instalar la doctrina intercultural en las reformas educativas, como lo afirma Muñoz (2002), y, a partir de los años 90, se materializa en políticas públicas y constituciones nacionales. Para Zambrano (2006), lo que ha sucedido con las políticas en este campo es una suerte de *epifanía multicultural mundial* en torno al reconocimiento de la diversidad; es una nueva forma de promocionar unas diferencias y descalificar otras en donde se etniza lo nacional en oposición a un mercado globalizado. Hay unas entidades dignas de ser reconocidas en sus derechos y hay otras fundamentalistas. De acuerdo con Santos (2010), en la política de la diferencia el conocimiento se torna desconocimiento, y la equidad una forma de paliativo a pobres.

Suena extraña tanta sinergia explícita entre conocimientos autóctonos y científicos en la conservación a la biodiversidad, al uso de recursos ambientales, al desarrollo sostenible y equitativo, al ordenamiento adecuado del medio ambiente (...) ¿Será una especie de autoevaluación del mundo occidental ante la destrucción inminente del planeta, una forma de valoración tardía de otros conceptos *alternativos* al desarrollo? También la referencia a una necesaria garantía de la armonía y la convivencia nos deja sospechar que las políticas culturales pueden tener el propósito de convertirse en la tabla de salvación para un 11 de septiembre II. A su vez, no sobra mencionar el tan elevado número de veces en el que se hace referencia a la *inclusión*, tan necesaria para el *mercado* y núcleo del sistema capitalista actual.

Lugares comunes, como los niveles de pobreza, las tasas de deserción escolar y el mínimo porcentaje de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas que ingresan a niveles superiores de educación, la ubicación en los sitios más marginados de las ciudades, los proyectos educativos poco pertinentes para su cultura, la no consulta sobre la implementación de proyectos que vulneran sus derechos, el desplazamiento forzado y la violencia de la que han sido objeto –sobre todo en Colombia–, las muertes causadas por una lucha que defiende su autonomía y su vida; son un reflejo de la brecha siempre presente entre las políticas y las realidades.

Políticas nacionales

Las políticas en Colombia en torno a la diversidad cultural tienen un hito muy importante con la promulgación de la Constitución de 1991; hechos como la emergencia del multiculturalismo y la consolidación de organizaciones indígenas inician un proceso de conflicto y negociación en la arena de un tránsito de sociedad homogénea a la aceptación de la pluriculturalidad. Desde ese momento, los derechos a las minorías y el respeto por múltiples identidades se vuelven un propósito esencial en el diseño de políticas. Es en este contexto donde se consolida el proceso de etnoeducación como la forma particular de educación de grupos étnicos en Colombia.

La política educativa reciente¹¹ utiliza la categoría de *poblaciones vulnerables*, de gran variabilidad en su extensión y en su temporalidad, para nominar a los sujetos destinatarios de la misma. En su extensión, porque cada vez son más

11 Plan Sectorial, La Revolución Educativa 2002-2006. Bogotá. / Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). Pacto Social por la Educación. 2006-2016. Recuperado en febrero de 2010 de: www.plandecenal.edu.co. / Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2004). Bogotá. (2004). / Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. / Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables. Bogotá (2005). / Plan Sectorial, Revolución Educativa 2006-2010. Bogotá. / Visión 2019, Educación Propuesta Para Discusión. Bogotá (2006). Bogotá.

los que forman parte de este grupo, y en su temporalidad, porque su crecimiento se da de manera vertiginosa.

El diseño de las políticas se enuncia como de participación y reflexión colectiva. En este sentido, lo que es cierto es que las universidades, redes y centros de investigación y funcionarios públicos han sido consultados previamente y participado de manera activa en este proceso.

De otra parte, la referencia a la interculturalidad tiene una frecuencia importante y aparece al lado de conceptos como: multiculturalidad, democracia y derechos (muy relacionados con el multiculturalismo liberal), y está correspondida fundamentalmente con la etnoeducación y, en general, con la atención a grupos étnicos. Se resalta una referencia a partir del año 2005, principalmente desde las redes de educadores afrocolombianos, a la *interculturalidad crítica*, de reciente trabajo en América Latina. De otra parte, y como un tratamiento actual, sobre todo en Bogotá, se hace referencia a un *enfoque diferencial* por etnia que particulariza el servicio educativo¹².

Como finalidad esencial del trabajo intercultural, describen las políticas de la inclusión y cohesión social por un lado; por el otro, y en constante tensión, la consolidación de propuestas de educación *propia*.

En la política especializada para el caso del trabajo con grupos étnicos¹³, la Ley 115 de 1994 reconoce la *etnoeducación* como aquella dirigida a grupos con cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos; es el Decreto 804 (1995) el que define sus principios, integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, progresividad y flexibilidad que hasta el momento se siguen considerando como nucleares en los procesos educativos para grupos étnicos. Es de anotarse la importancia que se le da a la lengua como eje central en el currículo. En este aspecto, el artículo 16 del Decreto 804 enuncia la creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, aspecto que reafirma la Ley 1381 de 2010 de lenguas en su artículo 20. Esta normatividad garantiza la enseñanza obligatoria de lengua propia.

Como un evento trascendental, en términos de autonomía educativa, está la promulgación del Decreto 2500 (2010) que proporciona a las organizaciones indígenas la autoridad para orientar pedagógicamente sus propuestas educativas, administrarlas y seleccionar y contratar a los educadores; esta norma reconoce de manera explícita la educación propia.

12 Para ampliar ver Guido y Bonilla (2010). Interculturalidad y Política Educativa en Colombia.

13 CPC de 1991, Ley 115/94 Cap. 3, Decreto 2500/10, Ley 1381/10, Ley de Lenguas, Direc. Minist. 11/2003, Direc. Minist. 8/2003, Decreto 804/1995.

En los documentos de política revisados, los educadores de grupos étnicos deben hablar y conocer la lengua y la cultura, y ser miembros activos de las comunidades, además de manejar metodologías de enseñanza bilingüe. En este sentido, las directivas ministeriales 8 y 12 (2003) se pronuncian sobre la formación de maestros en este campo.

La importancia de los conocimientos propios, el diseño de calendarios y determinación de espacios según los planes de vida, la investigación como pilar para la propuesta de proyectos pedagógicos pertinentes y la obligatoriedad del uso de la lengua para la construcción de saberes son explícitos tanto en los documentos de organizaciones indígenas como en la normatividad estatal. Sin embargo, la materialización de estos presupuestos en la práctica pedagógica se hace difícil por el financiamiento que implica, y por la brecha entre pensamiento ancestral y políticas educativas que atienden a sistemas de evaluación masivos y logros individuales muy relacionados con el modelo multiculturalista liberal (cf. Guido y Bonilla, 2011). Así, lo ideal, en términos de maestros, autonomía y propuestas pedagógicas, está en tinta, sin embargo, estas son algunas de las dificultades que se van viendo en el camino:

1. Un Estado que por un lado promulga una educación diferencial para grupos étnicos, pero por el otro concentra todos sus esfuerzos en políticas educativas del orden global de estandarización y competitividad.
2. Dos ofertas educativas para grupos étnicos: una educación propia, autónoma y pertinente culturalmente, y una oferta de la educación pública que desconoce esta particularidad y ofrece una escolarización regular. Estas propuestas evidencian el contraste entre homogenización y educación diferencial.
3. Los *otros* continúan en una posición subalternizada para la que se buscan compensaciones que posibiliten la inclusión y cohesión social (cf. Castillo y Rojas, 2005a).
4. Riesgos de cooptación de discursos y prácticas de las organizaciones por parte de la institucionalidad oficial. En esta cooptación empieza a perder sentido la etnoeducación y se inician las luchas por una educación propia.
5. La etnoeducación no tiene rubros específicos; sus recursos son escasos y atienden a las políticas de valor por alumno atendido. La viabilidad de estos proyectos, en las condiciones de financiamiento actual, son cuestionadas (cf. Castillo, 2008).

6. La interculturalidad está relacionada con una responsabilidad de y para grupos étnicos y no de toda la sociedad.

El reconocimiento constitucional del respeto a diferentes culturas, la conciencia de una reparación histórica y atención diferencial en el campo educativo a los pueblos indígenas en Colombia, y la autonomía conferida en el Decreto 2500 (2010) a las autoridades indígenas, han sido producto de la lucha incansable del movimiento indígena. Pero, al ser este tema de reciente legislación, requiere dentro de un tiempo prudente un estudio que revele las garantías y condiciones de trabajo de los maestros contratados por las organizaciones, la manera como se hace efectiva la interlocución entre autoridades locales y autoridades indígenas, las garantías de participación de autoridades de base, la cobertura de maestros bilingües y conocedores de la comunidad y el apoyo para su formación.

Políticas distritales

Es necesaria la ubicación de las relaciones culturales como un problema social en el ámbito urbano. Específicamente en el caso de Bogotá, según Unesco (2008), a partir de 1995 la cultura en los programas de gobierno de la ciudad aparece como un campo complejo e intersectorial y, desde la educación, se debe propender por el respeto a la diferencia y la diversidad cultural, y por la elaboración de prácticas pedagógicas y comunicativas que ayuden a fortalecer este proceso. Se reitera que Bogotá debe ser un espacio para la interculturalidad, en donde las diferencias no son irreductibles e inconmensurables y, por ello, siempre es posible producir nuevos mestizajes.

La construcción de ciudadanía y el reconocimiento de la diferencia se toman como parte del proyecto de ciudad y deben ser un asunto transversal sobre todo en la escuela, descrita como una “institución moderna y productora del sujeto moderno que ha tendido a privilegiar de manera exclusiva la formación en los mínimos comunes más conservadores de la cultura” (p. 230). Así, Bogotá cumple con una *función capital* en relación a la diversidad cultural, la heterogeneidad social y el pluralismo ideológico y político propio de nuestro país.

La formulación participativa de la política pública distrital de reconocimiento, garantía, protección y restablecimiento de derechos de la población indígena¹⁴ en Bogotá (cf. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009) se preocupa por la pérdida de la

14 Esto se ve materializado en lo que afirma Molina (2010): el plan Bogotá Positiva establece 29 principios de política pública y de acción que destacan la perspectiva de derechos orientada a la promoción, reconocimiento, garantía y restitución de los derechos fundamentales, civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, y colectivos, de todas y todos los habitantes de la ciudad.

diversidad étnica, lenguas, identidades culturales y territorios comunitarios; tiene la voluntad política de una atención diferencial, de acuerdo con particularidades sociales, políticas, económicas y culturales explícitas en el Plan de Desarrollo (2008-2012) de 2009; apoya la participación distrital y local (Comité Étnico del Consejo Distrital de Política Social, Consejo Distrital y Consejos Locales de Cultura, Consejo Territorial de Planeación, Consejos Locales de Planeación, Plan de Ordenamiento Territorial y Mesas de Trabajo Sectorial), y ha introducido de manera gradual la variable étnica en sus sistemas de información y registros de beneficiarios de servicios. Su política está basada en un enfoque de derechos, diferencial y el principio de interculturalidad; ha establecido mecanismos de concertación con autoridades indígenas para el seguimiento y evaluación de la política pública (art. 8, Acuerdo 359 de 2009); y reconoce cinco cabildos indígenas en la ciudad de Bogotá (muiscas –Bosa y Suba–, ambiká pijao, kichwa e inga), a su vez, valora su representatividad.

En este contexto, se promulga el Acuerdo 359 de 2009 que establece los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, con los principios de diversidad e integridad étnica y cultural; interculturalidad y multiculturalidad; representación colectiva, autonomía, participación, consulta y concertación, y equidad étnica. Este acuerdo define la educación como un proceso intercultural que requiere elementos programáticos y conceptuales incluyentes y debe propender por la eliminación de la discriminación y exclusión por causas ligadas al etnocentrismo, la negación de particularidades culturales o el racismo. La educación propia organiza los procesos pedagógicos y contempla cinco ejes: ley de origen, formación del ser, palabra de consejo, calendario ecológico y territorio. Según lo definido, el enfoque educativo es diferencial, debe propender por el desarrollo de procesos pedagógicos para compartir, transmitir, adquirir y desarrollar capacidades y conocimientos propios y de la otra cultura; velar por la profundización en el conocimiento de los pueblos indígenas; formular una propuesta de educación intercultural que responda a los intereses y visiones de los pueblos indígenas y que se adecue al contexto urbano; garantizar el diseño e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, y adoptar medidas para el acceso y permanencia de los indígenas en la educación superior.

Bogotá es uno de los escenarios donde confluyen conflictos culturales. El desplazamiento forzado en Colombia ha constituido situaciones que la evidencian. De acuerdo con Andrade *et al.* (2008), las poblaciones indígenas han sido golpeadas de forma particular a causa del desplazamiento forzado, por vivir en zonas de confrontación armada o porque sus territorios son estratégicos en el marco del conflicto interno en Colombia.

La población indígena ha sido obligada a abandonar su territorio, afectando su condición étnica y cultural. Esta situación ha obligado a la expedición de la

Sentencia de Tutela 025 de 2004 que, a través de diferentes Autos de Seguimiento, como el 004 de 2008, exige al Estado una atención adecuada a la población en situación de desplazamiento de manera diferencial. Esto también derivó que los cabildos indígenas en la ciudad solicitaran a la Alcaldía Mayor la apertura de jardines indígenas (denominadas actualmente “Casas de Pensamiento”), lo que lleva a la Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá a formular el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá D.C., cuyo proceso tiene como base la atención diferencial en el marco de la garantía de derechos a partir de la construcción colectiva con los cabildos, autoridades indígenas y líderes en general del movimiento en la ciudad. Este proceso de puesta en marcha de los jardines, programas de formación de maestros para la atención educativa en jardines infantiles propios, y la publicación de los lineamientos, es un hito en el ámbito urbano de América Latina en tanto proceso concertado y reivindicativo de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas.

El fenómeno del desplazamiento en Colombia llevó también al desarrollo de la Ruta Pedagógica de Atención Diferencial e Integral de la Población Indígena Desplazada en Colombia con los principios del movimiento indígena: unidad, territorio, cultura y autonomía, señala que la educación empieza por la ley de origen: los territorios indígenas ancestrales y sagrados. Específicamente en Bogotá, en el Convenio SED (Secretaría de Educación del Distrito) y ONIC se desarrollan en la actualidad procesos de formación conjunta y diálogo intercultural en algunas instituciones educativas distritales (IED) que tienen un alto número de matriculados de pueblos indígenas, casi todos en condición de desplazamiento. Este proceso tiene como finalidad organizar el plan de acción de cada colegio para el trabajo pedagógico. Como metodologías, se utilizan círculos de palabra, tradición oral y muestras culturales, análisis de política pública, revisión documental, armonización y escritura con las diferentes comunidades educativas.

Según lo presentado, la política distrital ha liderado trabajos importantes en el ámbito educativo que contemplan la participación de redes de maestros, organizaciones indígenas, cabildos indígenas y que, de manera concertada, han implementado proyectos pioneros como los jardines indígenas y sus lineamientos pedagógicos, o el trabajo de la ONIC-SED con las comunidades educativas de colegios en Bogotá. La perspectiva crítica, evidente en algunos documentos publicados por la red de maestros afrocolombianos (Red Tras los Hilos de Ananse), es una muestra de la preocupación por acercar las políticas a unas prácticas educativas decoloniales. Es preocupante, sin embargo, que este tipo de reflexiones y acciones se encuentren todavía en un nivel central; en este sentido, la diada centro/periferia hace de las suyas para que las buenas obras sean insuficientes, desconocidas y le den paso a las políticas globalizantes ya mencionadas.

Los desafíos son siempre el primer paso para empezar a caminar

A través de este capítulo se pueden visualizar dos líneas importantes de acción: la de *apertura* y la de *crítica*. La primera propende por no esencializar la diferencia, no homogenizar a los sujetos ni a las comunidades, no centralizar el poder y no unificar el conocimiento, por ver a la cultura como un campo dinámico en permanente construcción.

La *crítica* enfatiza en la necesidad de dejar de ver la diferencia como natural y entenderla como algo que históricamente se ha construido, y reconocer los juegos de poder y negociación que allí se han dado. De esta forma, y en el ámbito educativo, se propone estudiar las formas de relación, lo que implica hacer una genealogía de la diferencia para poder construir una sociedad nueva, pluricentrista, que valore racionalidades diferentes, conocimientos y prácticas antes negadas, y permita generar acuerdos colectivos aceptados por un conjunto de culturas que sean cada vez más autónomas y menos enajenadas.

En esta perspectiva de valoración de conocimientos y de prácticas es donde se da relevancia al *pensamiento posabismal*, propuesto por Santos, y a su ecología de saberes (2004, 2010), que le da valor a la pluralidad de conocimientos heterogéneos y a sus interconexiones, mediante una ruptura radical con los modos occidentales modernos, utilizando como sendero dos tipos de sociologías: la de las *ausencias*, que valora saberes locales y prácticos de grupos subalternizados, y la de las *emergencias*, que se sitúa en un pensamiento contrahegémico para encontrar otras posibilidades agenciadas por un *conjunto* de movimientos sociales. Situados en la crítica a la modernidad, Catherine Walsh (2007) y todo el grupo de modernidad/colonialidad, plantean la urgencia de construir proyectos decoloniales que articulen: seres, saberes, modos y lógicas de vivir distintas.

Igual, en el sentido crítico, se hace explícita la necesidad de develar la desigualdad y trabajar por la equidad social. La explotación y subordinación deben ser un frente de trabajo para un nuevo orden social donde la diferencia sea un problema de todos y no de las *minorías* étnicas. En el campo educativo la desnaturalización de la diferencia, las políticas centradas en la interculturalidad crítica, la cultura como un lugar en constante movimiento y confrontación y, el descentramiento cultural, se constituyen en nuevas posibilidades. El análisis de contexto sobre las tramitaciones políticas de la diferencia cultural y su articulación al campo educativo, desarrollado en este capítulo, le da soporte al análisis de prácticas educativas en contextos multiculturales, que se va a presentar posteriormente, y pone de manifiesto las distintas perspectivas desde las cuales puede abordarse la interculturalidad en el campo educativo y la diferencia con la multiculturalidad. El siguiente capítulo presenta un análisis de tendencias, problematizaciones y nuevas preguntas a partir de los resultados de investigaciones en educación.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO: ÁMBITOS DE EXPRESIÓN INVESTIGATIVA

Este capítulo tiene como propósito presentar un análisis sobre el estado actual de la investigación en *educación intercultural*, algunos desafíos, perspectivas teóricas y metodológicas, problematizaciones y aportes que presentan para la configuración de proyectos y programas de investigación y formación sobre educación intercultural en Colombia. El análisis surge del estudio de documentos publicados entre los años 1990 y 2011 a nivel internacional, nacional y local.

En principio, se relaciona un contexto sobre la importancia y vigencia de la educación intercultural para luego desarrollar tres dinámicas que, a juicio de la investigadora, dan origen a tensiones, abordajes teóricos, experiencias y prácticas de la interculturalidad en educación. La primera de ellas es la educación indígena en América Latina, cuyas perspectivas y logros se extienden luego al trabajo educativo con la población afrocolombiana y rom, particularmente en Colombia. La segunda, la inmigración sobre todo en Europa, Estados Unidos y Canadá, y los procesos educativos que de allí se derivan. La tercera es la educación intercultural urbana en América Latina. Por último, se presentan, a manera conclusiva, problematizaciones y retos actuales sobre el particular.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La relación entre culturas es considerada hoy como uno de los principales ejes de acción política por cuanto su tramitación permitirá actuar en concordancia o no con los derechos humanos, con la convivencia pacífica e incluso con la sobrevivencia. Esto forma parte de lo que Touraine (2005) denomina un *nuevo paradigma*, en el que las categorías sociales son reemplazadas por categorías culturales que valoran la relación del sujeto consigo mismo y reivindican sus derechos culturales.

La educación es y ha sido un elemento nuclear para la instauración de modelos de relación con grupos poblacionales desde el interés de conformar y establecer los Estados-nacionales hasta una manera de conocer e involucrar a estos grupos en las formas de globalización actual a partir de la necesidad de reconocer y trabajar con la pluralidad cultural.

Los modelos desde los cuales se han establecido diferentes políticas y prácticas educativas, en contextos de diferencia cultural, van desde los *asimilacionistas*, en los que se aprenden la lengua y la cultura mayoritaria, se integran programas educativos nacionales y se tiene como propósito la cohesión y unidad nacional mediante programas compensatorios y reposan en la hipótesis del déficit cultural, pasando por los *integracionistas*, que promueven una *educación para todos*, formando en competencias y actitudes para la aceptación, la tolerancia, el respeto y la inclusión sociolaboral; en este se reconoce el multiculturalismo y la existencia de mundos interdependientes, y su objetivo es integrar los aportes culturales en una cultura común y valorar la existencia pacífica de grupos culturales, favoreciendo una participación igualitaria en las instituciones. Finalmente, los *humanistas*, cuestionan a los sistemas educativos nacionales y la consiguiente negación o subalternización de lenguas y cosmovisiones propias de comunidades y pueblos.

En la educación intercultural actual se habla de simetría, descentración cultural, antirracismo y valoración de la diferencia. Sin embargo, las tensiones entre políticas de Estado y propósitos educativos de pueblos y comunidades, entre políticas educativas y prácticas, y las representaciones sobre la diferencia cultural ancladas en visiones esencialistas y de jerarquía, son las que marcan el verdadero desenlace de la educación intercultural. En consecuencia, se presentan tres de los escenarios de esta, sus aristas y posibilidades.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INDÍGENA

Colocar en primer lugar este segmento es a propósito, ya que históricamente la educación intercultural surge, se gesta y configura en América Latina gracias al trabajo de organizaciones sociales indígenas para la consecución de un respeto a su lengua y cultura, y a una educación que se vincule con horizontes comunitarios propios. Según López (2009):

En Latinoamérica surge la educación intercultural por la necesidad de superar la exclusión y marginación que afectó a algunos pueblos como una manera de reconocer una deuda histórica y contribuir al empoderamiento de poblaciones reducidas. En Colombia, la educación indígena es vista como mucho más que un sistema educativo; se concibe como un proyecto político-estratégico de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas (p. 158).

En general, el uso que se le da a la interculturalidad, en este contexto, es el de un término de lucha en contra de los sistemas dominantes occidentales. Según López (2009):

Desde la perspectiva indígena, los planteamientos de la interculturalidad siempre trascendieron la esfera educativa para relacionarse también con ámbitos como los de la territorialidad, la salud, la administración de justicia y la vida pública en general, pues, en rigor, la noción nació con y desde un cuestionamiento al Estado-nación latinoamericano (p. 178).

En este sentido, las primeras escuelas indígenas en Colombia estuvieron comprometidas con la lucha por la tierra, teniendo como principios la unidad y el territorio y, posteriormente, la cultura, valoración e impulso de lenguas propias (cf. CRIC, 2004). Lo intercultural y lo político han estado presentes en este tipo de propuestas. “Lo propio no implica solo una atención especial a la cultura indígena, sino un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política” (p. 61).

Luego de que la educación para indígenas en Colombia pasó por una educación evangelizadora, y después una integracionista, que dieron como balance un divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, por los Cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno, se hace necesario “reconceptualizar la educación, debido a que fueron las escuelas ‘oficial’ y ‘misionera’ los medios que más influían para la desintegración cultural y la pérdida de identidad en las comunidades” (CRIC, 2004, p. 156). Para Castillo y Caicedo (2008), el sistema escolar en Colombia agenció un proyecto de identidad nacional basado en el desconocimiento y subvaloración de culturas indígenas y afrocolombianas; esta idea también es desarrollada por Herrera (1999):

En Colombia durante la conformación de la escuela moderna, a partir de 1920, predominó una idea de raza degenerada, y a los indígenas y a los negros se les describía como una raza decaída que poseía la “índole de los animales débiles recargada con la malicia humana” (p. 126).

En este marco, surge la educación intercultural bilingüe (EIB), en América Latina, que empieza a hacer presencia desde 1940, cuestionando políticas y prácticas empleadas con la educación indígena y reclamando, según López (2009), especificidades lingüísticas y culturales que eran invisibilizadas y negadas por los sistemas educativos.

En Colombia, desde 1978 se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferente, a maestros indígenas y uso pedagógico de las lenguas propias. En la actualidad, problemas como el bajo financiamiento, deficiente capacitación de los profesores, insuficientes docentes bilingües, falta de propuestas pedagógicas pertinentes, escaso material didáctico y actitud de rechazo de padres y maestros, son algunos de los aspectos que a manera de balance presentan Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebler (2010) y que ponen en el ojo crítico a la EIB en América Latina. Además, de acuerdo con el CRIC (2004):

Hay una crisis en los años 90 al manifestarse dificultad en los procesos de adaptación de los niños y sus familias a la escuela propia por cuanto esperaban, y en algunos casos exigían, elementos de la escuela “oficial” o “misional”. Los niños estaban acostumbrados a una escuela basada en el temor y no participaban (p. 164).

Los modelos a los que ha atendido la EIB han sido: el asimilacionismo, la educación bilingüe y la educación propia. Esta última se fortalece en los años 90 y se nutre de la resistencia a una supuesta educación específica, pero con contenidos generalizados y desconocedores de lo propio, y uso de las lenguas propias a favor de una visión hegemónica. Según Vitonas (2010), los periodos por los que ha pasado la educación indígena en Colombia son: un *período previo a la Colonia*, con sistemas educativos diferentes del escolar-moderno, *el período de construcción del PEBI* (Programa de Educación Bilingüe Intercultural), desde comienzos de los años 70, *el período marcado por la Constitución de 1991*, y *el período de la construcción y lucha por el SEIP* (Sistema de Educación Indígena Propio), que se constituye ante todo en un proyecto político que posibilita la formación de líderes, la pervivencia cultural y el camino para materializar el plan de vida de cada pueblo. El SEIP es la forma de concretar la educación propia y conducir hacia la autonomía; nace de los planes de vida de cada pueblo, de la ley de origen y de sus problemáticas, y se desarrolla bajo los componentes político organizativo, pedagógico y administrativo.

La noción de interculturalidad forma parte de la política educativa de la mayoría de los países de América Latina y del mundo, ya sea desde la perspectiva de EIB, desde la educación intercultural para todos¹⁵ o desde la educación propia;

15 Entendida como una preocupación de algunos sistemas educativos latinoamericanos por extender el concepto de educación intercultural bilingüe indígena hacia la educación de todos los ciudadanos.

en todas estas, ha sido fundamental el papel de las luchas indígenas. “El proyecto de la educación propia no es un producto de la legislación estatal: la legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas” (CRIC, 2004, p. 62).

Es innegable, según Muñoz (1998), los importantes avances en términos de legislación. En la década del noventa se conquistó una dimensión política e institucional de primer orden para los pueblos indo- y afroamericanos, traducida en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación, revertiendo progresivamente un adverso proceso en la educación pública que nos remonta al primer cuarto del siglo XX y que tiene el potencial para convertirse en un factor central en la transformación de las sociedades latinoamericanas. Adicionalmente, desde los años 1980, las reflexiones en torno a la interculturalidad trascienden las esferas nacionales, y organizaciones internacionales empiezan a desempeñar un papel importante: Unesco, Orealc, Flacso, Crefal, OEA, GTZ, OEI, OIT y Proeib Andes, las cuales lideran eventos para su reflexión y dan orientaciones para la formación de maestros, fomentan el intercambio y apoyo a proyectos, y dan pautas para la construcción de política pública sobre el tema, en perspectiva de derechos.

En la configuración de dichas políticas convergen, en la interacción entre Estado y organizaciones indígenas, modelos educativos de corte liberal con modelos críticos de resistencia y emancipación que no son compatibles; a esto hacen referencia Castillo y Rojas (2005a), quienes identifican cómo el Estado y ciertos sectores de élite han dado forma a representaciones sociales evidenciadas en la política pública pero, también, cómo los movimientos han sido productores de representaciones sociales sobre sí mismos y sobre la sociedad que han influido en sus formas de acción colectiva y en sus programas de demanda frente al Estado. Para Castillo y Rojas (2007), en la actualidad en Colombia se marcan dos escenarios complejos en contraposición: por un lado el derecho a la educación propia acorde a las identidades culturales, el SEIP, su administración y autonomía, y por el otro el servicio educativo, la etnoeducación y la escolarización.

La puesta en práctica de estas políticas evidencia una constante tensión entre los intereses de las comunidades y los del Gobierno. De esta convergencia surgen políticas que logran un reconocimiento de las particularidades culturales, lingüísticas y de autonomía educativa. Sin embargo, se anota que, a pesar de este reconocimiento, aún no se ve reflejado un enfoque intercultural, sino más bien un enfoque multicultural (Castillo y Rojas, 2005a, 2007; Vélez, 2006). Así, para López (2009):

Que los indígenas hayan reivindicado la interculturalidad y que el Estado les haya respondido con un multiculturalismo neoliberal ha producido desencuentros que hacen que la educación intercultural no sea tan fructífera, y ponen limitaciones en el campo educativo como: folclorizar manifestaciones culturales indígenas, utilizar idiomas indígenas para vehicular conocimientos de los currículos oficiales, sobredimensionar

aspectos simbólicos de la cultura por encima de la satisfacción de necesidades materiales, espirituales y políticas de los pueblos, dejando de respetar acuerdos internacionales sobre cuestiones indígenas, lo cual pone de manifiesto el colonialismo interno aún vigente. Así, la interculturalidad continúa siendo una dimensión utópica de la democracia (p. 188).

En la práctica educativa existe dificultad para hacer viables los proyectos de educación intercultural en América Latina por la insuficiencia de recursos, pero el factor principal es la difícil articulación con propuestas de la política nacional que, en general, promueven las competencias y los logros académicos, como el derrotero educativo, con fines de atender a políticas internacionales (López, 1999; Calderón, 2000).

En síntesis, nos encontramos con un concepto de educación intercultural que hace referencia a una lucha política, a una reivindicación por la cultura y lengua propia de diferentes pueblos. Sin embargo, problemáticas como la formación docente, el material pedagógico, la financiación y, especialmente, la difícil articulación con políticas nacionales e internacionales que privilegian como finalidad educativa el sistema de logros y las competencias *universales*, han llevado a una educación para indígenas que folcloriza, utiliza las lenguas propias para vehicular el currículo oficial y sobredimensiona aspectos simbólicos por encima de necesidades materiales, espirituales y políticas, y todo esto hace pensar en una visión utópica de la interculturalidad. Sin embargo, esta, que nace como resistencia por *otras educaciones*, es vigente, y se ha constituido en un ejemplo para otros pueblos y razones de lucha.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INMIGRACIÓN

En cuanto a la *educación para inmigrantes*, principalmente en Europa occidental, Estados Unidos y Canadá, el punto de partida para lo intercultural es distinto al de América Latina, por cuanto no son las organizaciones sociales o las comunidades en particular las que generan, promueven o concilian las políticas educativas. Existe mucha distancia entre los dos procesos. Por un lado, preservar lo propio e ir contra de un asimilacionismo que observa críticamente la imposición hegemónica –América Latina y especialmente pueblos indígenas–, y por otro, buscar a través de la educación un mejor desarrollo económico y convivencia *pacífica* –Estados Unidos, Canadá y Europa occidental–. Se destaca en el último, la tolerancia, la tematización y la focalización educativa. Cabe resaltar que existen diferencias en el interior de modelos políticos y educativos para tramitar la diferencia cultural en cada país, y esto se expondrá luego con más detalle¹⁶.

16 Para el análisis por países, la fuente principal fue: Meunier Olivier (2007). *Approches Interculturelles en Éducation. Étude Comparative Internationale*. France: Institut National de Recherche Pédagogique. Service de Veille Scientifique et Technologique.

En términos generales, en Europa, Estados Unidos y Canadá, son los Estados los que, preocupados por el cada vez más amplio número de inmigrantes, diseñan de manera inicial programas de compensación dentro de sus políticas para asumir la diversidad cultural (cf. Martinello, 1998), y que en la escuela se traducen en el reconocimiento de la diferencia, pero, también, en una forma de asimilacionismo que pueda derivar en una adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes para aminorar el conflicto cultural y ser incluidos en la economía global.

De acuerdo con Dasen y Perregaux (2000), en el terreno escolar, la preocupación por las relaciones multiculturales occidentales aparece con los estudiantes migrantes acogidos y, en general, con el tratamiento de las minorías. Las recomendaciones sobre la recepción y educación de estudiantes migrantes en Europa son progresivamente desarrolladas sobre los años 1970 y 1980, y ha pasado por retomar los problemas de acogida de los niños migrantes a la formulación de una pedagogía para extranjeros, pasando por una pedagogía centrada sobre las diferencias culturales a una educación intercultural como es analizada hoy.

En el mundo anglosajón es clara la orientación multicultural, atendiendo a una historia de origen de colonización con eliminación casi completa de los indígenas y aumento rápido de la diversidad étnica y lingüística después de la Segunda Guerra Mundial. En Canadá, las políticas se originan para población inmigrante o autóctona. El objeto de trabajo y de políticas públicas se centra inicialmente en el tratamiento por la igualdad de lenguas y culturas (francesa e inglesa), por lo que la educación va a responder por proteger lenguas, culturas y formas de educación del tratamiento desigual y discriminatorio. Tres principales fundamentos son la base de esta orientación: el reconocimiento de la pluralidad cultural existente en Canadá, la reducción de disparidades que limitan la participación de grupos culturales o étnicos marginalizados o dominados en la vida social y política y el soporte y reproducción de sus culturas. La institución escolar cumple un papel muy importante, por lo que se financian allí proyectos para este efecto. El multiculturalismo en Canadá es preconizado y organizado por el Estado.

Sin embargo, la ideología multicultural en Canadá, que promueve el Gobierno de armonía y aceptación, no permite en lo cotidiano dar cara a ciertos problemas, como el racismo y la xenofobia, que tienden a estar ocultos en las políticas mencionadas. Esta dimensión comienza a ser tenida en cuenta en los años 90 y 2000 por investigadores, generalmente anglófonos (Fleras y Elliot, 1992; Moodley, 1995; Lund, 2003). Sus investigaciones muestran una fuerte resistencia de los profesores a modificar sus concepciones, representaciones y actitudes de cara a la diversidad

El libro presenta conceptos principales de la educación intercultural, modelos educativos, políticas y comparación de los sistemas en diferentes países de Europa, EE.UU., EU, Canadá y Australia, y recoge publicaciones entre los años 2004 y 2007. Las notas retomadas son una traducción libre del idioma francés realizada por la autora.

cultural y a sus prácticas pedagógicas. Estas resistencias se encuentran también en la administración escolar, que demuestra hostilidad para modificar los contenidos curriculares y organizar la vida escolar con el fin de favorecer la equidad etnocultural y la preparación para vivir en una sociedad pluralista.

La mayoría de los futuros profesores provienen de clases medias, no disponen del conocimiento de otros medios culturales y sociales ni tienen experiencias de descentración cultural. Los programas de formación tampoco los preparan para trabajar con diferentes culturas. En este sentido, a partir de los años 1990 en Canadá aparece la necesidad de promover la formación de profesores provenientes de diferentes minorías, con el fin de ofrecer modelos de identificación, en un momento en el que las relaciones interétnicas están degradadas, y la complejidad identitaria de los individuos en aumento, por lo que tienden a ligarse a su grupo de origen. En este contexto, se moviliza la educación intercultural en un sentido multidisciplinar; esta tiende a desarrollar competencias para vivir juntos en un contexto pluriétnico, encargándose menos de transmisión de conocimientos y actitudes. De esta reflexión emerge la noción de *cultura pública común*, que propende por relaciones equilibradas en el marco de un contrato social y de una ciudadanía común.

Estados Unidos fue uno de los países que asumió el multiculturalismo en educación, el cual se define como abierto, fluido, voluntario, y no exclusivo ni excluyente, dependiente de la libertad y escogencia. Es un país de inmigración por excelencia; la multiplicidad de etnias y de culturas es intrínseca a su historia, por lo tanto, las reivindicaciones por el derecho y reconocimiento de cada grupo cultural y de su libertad de acción, han sido recurrentes. En el plano educativo, la orientación multicultural ha sido desarrollada en las políticas educativas, y sus orígenes se remontan al movimiento de derechos cívicos para los afrodescendientes, en 1960, cuya lucha se da porque la nación norteamericana los reconociera sin exclusión. El multiculturalismo en la educación toma en consideración la diversidad cultural del país y responde a la igualdad en la escuela. Es una estrategia educativa que favorece una visión positiva de la diferencia y tiene en cuenta el mejoramiento de la enseñanza y del ambiente educativo. Las diferencias culturales de los individuos se expresan a través de su pertenencia a grupos identitarios distinguidos que permiten organizar la pluralidad de las personas. Se menciona la ventaja de la enseñanza del bilingüismo, con el fin de mantener su cultura de origen y relacionarse con la lengua nacional.

En Estados Unidos, el Ministerio Federal de la Educación no dispone de una influencia notable sobre las políticas de Estados y Distritos; las políticas escolares y su financiamiento son heterogéneos, y son los colectivos locales los que toman decisiones. La educación multicultural es potestad y autonomía de cada Estado, dependiendo de iniciativas locales para sus escuelas. Es cierto que existen medidas

generales, como las que garantizan la equidad a niños pertenecientes a minorías y refugiados, y las políticas que inicialmente surgen como beneficio a los afrodescendientes, pero luego van a generalizarse a otras minorías asiáticas y latinoamericanas. La educación multicultural es un medio eficaz para unir a una nación que ya es considerada como dividida.

La igualdad de oportunidades comienza por un acceso igualitario a los mismos recursos educativos y a las escuelas, así como las escuelas de la mayoría blanca tienen los mejores resultados, los niños afrodescendientes deben estar escolarizados en las primeras. La idea es favorecer un tratamiento igualitario en todos los niveles y en todas las escuelas. Sin embargo, la segregación escolar es difícil, en un contexto de segregación de barrios y ciudades centrales frente a lo periférico. Cuando se ha encontrado bajo rendimiento en las minorías, se ofrecen medios suplementarios y la utilización de medios pedagógicos innovadores. En este sentido, dentro de las mismas escuelas integradoras, la heterogeneidad de niveles lleva a una reagrupación según etnia o grupo cultural, lo que genera una nueva segregación interna, tendiente a que los resultados escolares (que favorecen a los blancos) perduren.

Otros informes muestran disparidades lingüísticas, por lo que la idea es superar obstáculos lingüísticos para una igualdad de participación en la vida escolar. Recientemente, el currículo desde una perspectiva multicultural va a interesarse en la historia singular de las minorías y en sus contribuciones a la historia nacional (Delgendre, 1997, p. 314-315).

En Europa occidental, el concepto intercultural está relacionado con la migración y tiene como propósito reconocer la igualdad entre culturas y favorecer los diálogos e intercambios interculturales. Lo intercultural es definido como una herramienta para la promoción de la igualdad de oportunidades, más que de culturas, y se aplica a minorías étnicas y poblaciones migrantes que, por obligación, deben integrarse a Estados dotados de una tradición nacional ancestral. Europa pasa de lo multicultural a lo intercultural cuando las interacciones entre grupos y personas son tomadas en cuenta y no únicamente el reconocimiento de la diferencia.

La mayoría de sus propuestas educativas contemplan una instrucción bilingüe, dando importancia a la lengua materna y contenidos relativos a su cultura, aunque, de todas maneras, las lenguas de inmigrantes tendrán generalmente un estatus marginal en la mayoría de los países europeos. Además, los programas educativos para las minorías no tienen regularmente los mismos objetivos y resultados que los que conciernen a los no inmigrantes en el marco de una educación intercultural. La integración para inmigrantes va a estimular programas de integración a la sociedad de acogida y puede partir de la lengua materna, pero con el objetivo de aprender la lengua nacional.

Entre las capacidades, competencias y valores de la educación intercultural en Europa, de acuerdo con el plan de la Unión Europea, están: analizar situaciones conflictivas y encontrar soluciones; aceptar la existencia de perspectivas culturales diferentes; compartir con personas de otras culturas; conocer y aceptar la propia cultura y la de los otros; poder dar cara a los prejuicios racistas, xenofóbicos e intolerantes; interesarse por costumbres y valores de cada grupo étnico; familiarizarse con procesos migratorios, procesos culturales y diferentes maneras de expresar sentimientos, de acuerdo con cada cultura; y se trabajan valores de solidaridad, respeto intercultural, empatía y oposición al nacionalismo, con el fin de suprimir barreras entre Estados y ciudadanos. Pero, a pesar de lo contemplado en políticas europeas, se evidencia una dificultad para la educación de los estudiantes inmigrantes por la asimilación de un nuevo código lingüístico y cultural que les implica situarse entre dos mundos de choque, evidenciando diferencias marcadas entre el medio escolar y familiar que, a su vez, implica el paso de formas orales a escritas.

En el caso específico de Francia, el modelo republicano francés ha evitado reconocer las minorías y los grupos étnicos, por el temor a la división de la nación. La integración concierne solamente al individuo y no al grupo. Se propende por una asimilación a la cultura nacional, después de un corto periodo de adaptación y del aprendizaje de la lengua. En Francia, la propuesta de secularización de la educación y de promoción de la unidad nacional coexiste con el reconocimiento de las minorías y con la legislación europea que protege sus identidades culturales.

La educación en España, por su parte, compensa y protege; en 1990 asume un discurso multicultural, y en 1992 el intercultural, apelando a los derechos humanos y luchando contra el racismo y la discriminación. Persiste una visión asimilacionista que reconcilia la igualdad con la diversidad y tiene como propósito mostrar lo que hay de común entre los individuos, dejando de lado sus diferencias. Aquí, la escuela no pretende mostrar una solución a la cultura nacional, además por no ser una diferencia construida históricamente. En los años 1970, la interculturalidad comienza a tenerse en cuenta en las pedagogías de enseñanza, que se han inspirado en la experiencia británica en materia de educación compensatoria, aunque ahora han querido superar esta posición y actualmente se basan en la tolerancia, aceptación del otro y coexistencia, pacífica y comunitaria.

De acuerdo con Perregaux, Dasen, Leanza y Gorga (2008), la mayoría de actividades realizadas por los profesores en diferentes países de Europa son folclóricas, multiétnicas, con visitas a lugares de comunidades religiosas diferentes y a sus cultos, con discursos moralistas sobre nociones como tolerancia, respeto, etc. La historia y la cultura de las minorías nacionales denota la persistencia de una visión esencialista de la cultura, y hay dificultad para aceptar una visión dinámica y abierta de la identidad cultural. En este sentido, siguen presentándose actitudes de superioridad, prejuicios negativos, racismo, discriminación, rechazo

y desconocimiento de la historia, y situación de ciertas minorías. De esta manera, en los modelos educativos para inmigrantes prevalece el concepto de una cultura estática, esencialista y comúnmente enfocada en aspectos folclóricos de la misma.

De otra parte, en la educación para inmigrantes, lo que prima es un modelo de multiculturalismo neoliberal, en el cual la educación se ve como un camino para formar en la tolerancia hacia *los otros* y para el trabajo y la inclusión laboral, con el fin de alcanzar *el éxito* y *el progreso*; este modelo trabaja por la prevención y la reinserción como propuestas compensatorias.

Sin embargo, cabe destacar algunos elementos que sobre educación para inmigrantes presentan Perregaux, Dasen, Leanza y Gorga (2008) y que se distancian de las regularidades encontradas. Los autores se hacen la pregunta por el conflicto y el lugar de la complementariedad entre *saberes*, resultado de la investigación, y *saberes* resultado de la experiencia. Presentan experiencias educativas en países como Francia, Canadá, Italia, Bélgica, Rumania, Suiza y Argelia. Lo interesante es cómo las prácticas reflejan y tensionan experiencias de Europa occidental, Europa del este y África, especialmente en Argelia. En esta última, desde la visión sur, se analiza su contexto histórico colonial y poscolonial sobre procesos de construcción de realidades, de lenguas y de interpretaciones de mundo diversas. Esta es más cercana a la realidad latinoamericana por la historia de colonización y subalternización de algunos grupos sociales.

En las investigaciones presentadas en el texto se evidencia, en general, el uso de métodos socioconstructivistas que proponen combinar la práctica de terreno con la reflexión. Son comunes las investigaciones colaborativas y de acción, rescatando las narrativas interculturales que le dan voz a los excluidos. Se reitera constantemente el derecho a la palabra y visibilidad de quienes sufren regularmente la invisibilización y falta de reconocimiento. De otra parte, se le da mucha importancia a la formación, ya que puede permitir pasar de la adición étnica a la apertura y el pluralismo, y de un saber abstracto exterior al aprendizaje a un saber vivido que conduce a una modificación de actitud. Asimismo, se enuncia la necesidad de unas políticas educativas que favorezcan el cambio, la apertura, la solidaridad, el reconocimiento de culturas, sus representaciones simbólicas y sus interacciones al interior de la cultura y entre culturas diferentes.

Como sugerencias para proyectos educativos interculturales, plantean los autores, se deben elaborar modelos cooperativos que integren asociaciones y actores sociales a un proyecto social común; consideran necesario también evidenciar y contrarrestar políticas de asimilación que educan desde la adaptación a estándares de programas nacionales, con una pedagogía que puede calificarse de compensatoria porque privilegia más la semejanza que la diferencia, lo simple que lo complejo. Por último, refieren que se requiere una oposición a la repetición de modelos institucionales y legislativos de gestión política y administrativa de la

diversidad cultural adoptados en Occidente sobre países de Europa del este y del sur. Se cuestiona la exportabilidad de saberes teóricos y de acción, desde modelos históricos, geopolítica y geoculturalmente situados, la mayor parte, en Europa y América del Norte. De acuerdo con Dasen y Perregaux (2000), no es suficiente el respeto y la tolerancia; tiene que haber un verdadero diálogo en el cual el conflicto no se evacue, pero que pase por una negociación igualitaria en donde la revalorización de saberes autóctonos debe ser un tema central. Una sociedad multicultural, para que pueda devenir en intercultural, debe dejar de hacer más jerarquización entre culturas y acordar una equidad legítima. No es suficiente coexistir, debe hacerse una negociación democrática para llegar a una aceptación de un mínimo de representaciones y valores comunes.

A manera de conclusión, la educación intercultural para inmigrantes difiere de la educación intercultural indígena, en tanto los pueblos ancestrales han sido históricamente oprimidos y sus formas de vida y derechos son anteriores a la conquista; en este sentido, su lucha es por la reivindicación de lo propio. En general, los proyectos educativos para inmigrantes atienden a un multiculturalismo liberal caracterizado por la asimilación a un Estado nacional y unos propósitos educativos con el propósito de evitar conflictos étnico-raciales e inclusión a la economía global. En sus políticas educativas, se hace un reconocimiento explícito a la pluralidad cultural y preocupación por la equidad entre las diferentes culturas.

Sin embargo, y a manera de balance, en la práctica educativa lo que se presenta es racismo, xenofobia, resistencia de maestros y administrativos a escolares a modificar sus concepciones y prácticas, deficiente formación de maestros para atender la diferencia cultural, bajo rendimiento de los estudiantes y disparidades lingüísticas, un concepto de cultura estática y esencialista que lleva a la folclorización de aspectos culturales y dificultad de adaptación a nuevos códigos lingüísticos y culturales, acentuados por la distancia entre el mundo escolar y familiar. Sin embargo, también desde lo estudiado, existen propuestas interesantes, como combinar en la investigación, prácticas de terreno con reflexiones, desarrollar modelos de cooperación con asociaciones y actores sociales, cuestionarse la exportabilidad de saberes y, finalmente, reconocer los conflictos y promover las negociaciones frente a las diferencias culturales.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL URBANA

La educación intercultural urbana, y especialmente la indígena, han sido tema de estudio en América Latina desde la preocupación generada por las constantes migraciones del campo a la ciudad en búsqueda de mejores condiciones económicas y los desplazamientos forzados, que derivan en realidades educativas particulares.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2009), el proceso de urbanización de pueblos indígenas en América Latina¹⁷ ha alcanzado el 40 % y, en este sentido, los censos han obligado a incluir en las políticas públicas de las diferentes ciudades de América Latina la perspectiva de los derechos individuales y colectivos de estos pueblos, a partir de la diversidad étnica y cultural en estos espacios.

Según la Organización Nacional de Pueblos Indígenas de Colombia (ONIC) (s.f.), hasta 2008 fueron desplazados 70.691 indígenas en el país. En mayo de 2002, la Agencia de ONU para los Refugiados (Acnur) estableció que en la ciudad de Bogotá había 70 familias indígenas en situación de desplazamiento, ubicadas principalmente en las localidades de San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Usme.

En este marco, se presentan a continuación algunos análisis de investigaciones que recogen experiencias educativas con estudiantes indígenas en ciudades de Ecuador, México, Bolivia, Chile, Perú, Argentina y Colombia (particularmente en Bogotá).

Las investigaciones analizadas presentan el trabajo con un sector urbano caracterizado por un bajo nivel socioeconómico, comunidades y pueblos afectados por la desigualdad en la distribución de bienes y servicios, la exclusión y marginalidad social, y los efectos culturales del desplazamiento forzado en algunos casos. Para Huamán (2006), la migración no es solo un desplazamiento poblacional; junto con el proceso migracional, el migrante *lleva* consigo su cultura; que aunque se modifique, no desaparece. La migración implica también una transformación cultural.

Para la Cepal (2009), las brechas de acceso a los servicios del Estado en desmedro de los pueblos indígenas se mantienen tanto en el ámbito urbano como rural, aunque, en el primer caso, el grado de inequidad es menor. El estudio muestra —a escala de países— una asociación entre inequidad estructural y exclusión social de los pueblos indígenas en las ciudades. Anota que la pobreza, la marginalidad y la exclusión social, que en proporción afectan más a estos pueblos, constituyen una violación a los derechos humanos. Señala también que los indígenas

17 Se utiliza la categoría de indígenas urbanos para referirse al sector de los pueblos indígenas que reside en espacios urbanos. Mientras que en algunos casos se trata de pueblos, en cuyos territorios se fundaron ciudades o que han sido alcanzados por la expansión de las urbes, en otros, se trata de descendientes de antiguas generaciones de migrantes indígenas, o de migrantes indígenas que se trasladaron a las ciudades. Los indígenas urbanos no constituyen un grupo homogéneo, debido a su origen territorial, ya que suelen pertenecer a pueblos con diferentes estatus sociopolíticos en los distintos países (Cepal, 2009).

que viven en áreas metropolitanas tienden a concentrarse en determinadas zonas geográficas que presentan niveles de pobreza más elevados y, si bien es probable que esta localización se produzca y reproduzca sobre la base de patrones socio-culturales de inmigración basados en las redes familiares indígenas, la otra cara de este fenómeno es la exclusión y la consecuente desigualdad en el acceso a los bienes y servicios.

En el aspecto educativo, los datos ponen en evidencia que en varios países de la región la culminación del ciclo primario será mucho más difícil de alcanzar en el caso de los pueblos indígenas, incluso en el medio urbano. Además, a medida que se avanza en los niveles educativos, las posibilidades de acceso de los jóvenes indígenas disminuyen, y la brecha de género se vuelve más evidente, sobre todo para las jóvenes indígenas.

De acuerdo con Huamán (2006), hay dificultades de adaptación de los migrantes a la ciudad, en el nivel *ecológico*, referido a un espacio para ubicar la vivienda –desdén y subestima del mundo urbano hacia todo lo relacionado con lo indígena–. En lo *económico*, dificultades para conseguir empleo y, por consiguiente, difícil acceso a recursos económicos. En lo *político*, por la dificultad para recrear las formas de gobierno comunal y estructura de relación entre poder político y religioso y en lo *social*, por la dificultad para el ascenso en su estructura (limitada escolaridad, uso exclusivo de la primera lengua y falta de manejo del castellano). Frente a esta situación, los migrantes adoptan diferentes respuestas, desde asimilación o adaptación gradual, hasta retorno al pueblo de origen. La mayoría recurre a estrategias propias de su comunidad: parentesco, reciprocidad, curanderismo urbano y organización colectiva.

Para ilustrar lo referido al contexto, la investigación *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*, presentada por Cliche y García (1995), se desarrolló en centros educativos ubicados en cuatro ciudades diferentes: Quito, Guayaquil, Machala y Riobamba, donde existe una población indígena significativa. Se centró en problemas educativos de niños indígenas quechua-hablantes, en escuelas urbanas que se encuentran en zonas de bajos ingresos. Las formas alternativas de generación de ingresos, el trabajo infantil, la desnutrición, el acceso restringido a la educación, la exclusión y marginalización, y el choque y transformación de sus propias culturas frente a una cultura dominante, son características de la población participante en estos estudios y es la realidad no solo en ciudades del Ecuador sino en muchas urbes de América Latina.

Estas condiciones son reiteradas en el estudio sobre “Educación intercultural bilingüe en espacios urbanos de Bolivia”. Este trabajo se desarrolló en unidades educativas urbanas del nivel primario. Se implementó durante el año 2005, en El Alto, la ciudad más joven y pobre del país, caracterizada por un gran porcentaje de inmigrantes *campo-ciudad*.

El trabajo de Hecht (2010), titulado *Todavía no se hallaron a hablar en su idioma. procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio Tobá de Derqui (Argentina)*, y que tuvo como propósito abordar los procesos de socialización lingüística de los niños del barrio Toba de Derqui, y comprender el proceso de interrupción o transmisión intergeneracional de saberes socialmente relevantes, presenta unas características socioculturales de los indígenas urbanos que se comparten con las anteriormente mencionadas; describe la desvalorización y marginación de las personas en función de marcas socioétnicas en el contexto urbano, al igual que la migración como una opción económica frente a la adversidad del contexto.

La investigación realizada por Salamanca y Núñez (2005), que tuvo como objetivo realizar una primera aproximación a la experiencia de estudiantes de pueblos indígenas en las escuelas y colegios distritales de Bogotá, menciona que la ubicación de los estudiantes indígenas en la ciudad se concentra en las localidades de Usme, Bosa, Kennedy, Suba, Candelaria y Ciudad Bolívar. Se anota que existe una coincidencia con las localidades que el Gobierno distrital declaró en emergencia, dado su alto nivel de pobreza (Usme, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar), lo cual revela la crítica situación de marginalidad en la que se encuentra la población indígena en Bogotá.

El proyecto “Las rutas del saber IO ONODE. Una propuesta de atención intercultural para las comunidades indígenas en contextos urbanos”, en la ciudad de Bogotá, publicada por Andrade *et al.* (2008), resultado del Convenio de Cooperación n.º 100 del 2006 y 223 de 2007, entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la ONIC, se desarrolló en los niveles educativos de básica, media e inicial, en diferentes instituciones educativas del Distrito Capital, y tuvo como propósito constituir una propuesta de atención intercultural para las comunidades indígenas desplazadas en Bogotá. Además de las condiciones socioeconómicas ya mencionadas, hace énfasis en el significado del desplazamiento para los pueblos indígenas de Colombia, debido a que se rompe con los cuatro principios del movimiento indígena: unidad, territorio, cultura y autonomía.

El trabajo de Mengoa (2000), del Centro de Investigación y Acción Educativa, CEBIAE, en Bolivia, presenta un proyecto de investigación en el que se hizo una aproximación a conocer la diversidad cultural y la educación vigente en los procesos educativos de las escuelas de zonas urbano-populares de las principales ciudades de la región andina de Bolivia (El Alto, Oruro, Potosí, Sucre y Cochabamba). A partir de ello, plantea algunos lineamientos para incorporar el enfoque de educación intercultural. Dentro de las conclusiones, indica que existe presencia de una diversidad cultural y social de las familias de donde provienen los alumnos; no existe la presencia de culturas puras, sino más bien grupos sociales, entramados y entretejidos cultural y socialmente. Frente a la expectativa que tienen los padres

sobre la escuela, destaca que para ellos la escuela proporciona una formación para que sus hijos se incorporen al mercado del trabajo y, en segundo lugar, refieren el mejoramiento de la calidad de aprendizajes.

Metodológicamente, estos estudios convergen en una perspectiva etnográfica, de investigación acción, colaborativas e interculturales. Utilizan como estrategias: talleres, microtalleres, entrevistas, fichas de observación y cuestionarios. La mayoría de trabajos presentados hacen referencia a estudios de caso en escuelas urbanas.

Como problemáticas destacadas para la población indígena urbana, las diferentes investigaciones mencionan que en las ciudades es común encontrar la exclusión social, la discriminación, la invisibilización, la pérdida de elementos culturales, la lectura negativa del referente indígena, la fragmentación, hibridación y mestizaje. Para Mengoa (2000), se presentan actitudes discriminatorias para los alumnos indígenas por su origen cultural y por su dificultad en el dominio del castellano, además, por mostrar menor rendimiento en los aprendizajes. Se evidencia violencia física y psicológica, y las normas de disciplina son aplicadas con mayor frecuencia a estos alumnos. Esto en cuanto a relaciones con otros estudiantes; con profesores se destaca una relación basada en el respeto y no en la violencia. Directores y asesores educativos sustentan la vigencia del currículo y gestión en el aula en estereotipos de la cultura predominante (urbana, moderna y mestiza). Sin embargo, reconocen que en las culturas originarias existen conocimientos y experiencias que hasta la fecha vienen sustentando su sobrevivencia. El concepto de cultura se reduce al manejo de lenguas originarias y a la práctica de algunas tradiciones, costumbres y ritos.

Particularmente, en la escuela se encuentran expresiones negativas sobre el alumnado indígena, hostigamiento étnico y discriminación, desplazamiento de la lengua indígena o relaciones asimétricas de lenguas¹⁸, descalificación del paradigma cultural indígena o folclorización del mismo, contradicciones entre los sistemas de conocimiento propios y los de la escuela, y bajo nivel escolar (Cliché y García, 1995; Durín, 2007, Hecht, 2010). Mendoza y Wright (1986), citados por Hecht, 2010 en un artículo pionero, analizan el fracaso escolar de los alumnos todas en las escuelas primarias. Así, describen las diferencias entre los modos de socialización familiar y los del sistema educativo. Las causas del denominado *fracaso escolar indígena* responden a una *inadecuación* entre sistemas.

Messineo (1989, 1998, 1999, citado por Hecht, 2010), menciona que en diversas indagaciones sobre educación intercultural bilingüe en el Chaco se sostiene que los fenómenos de repitencia, deserción y desgranamiento escolar de los niños indígenas deben contemplarse como uno de los tantos síntomas del fracaso del

18 Este aspecto lo ilustra Hecht (2010), cuando menciona que la escuela se presenta como el instrumento para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante.

proyecto escolar destinado para población culturalmente distinta al modelo hegemónico. Las causas de este hecho no solo se encuentran en las incompatibilidades lingüísticas, sino que se deben, además, a choques entre modelos y expectativas diferentes entre la didáctica escolar y la socialización familiar.

Frente a esta realidad, Novaro (2006) propone que una de las funciones de la escuela debería ser ayudar a reconstruir, por medio de propuestas sistemáticas, los lazos de sentidos de los saberes y experiencias de los sectores tradicionalmente excluidos.

En cuanto a propuestas para el trabajo escolar, se enfatiza en la importancia de trabajar sobre una *educación intercultural para todos* (Durín, 2007; Andrade *et al.*, 2008; Salamanca y Núñez, 2005), que no se enfoque en la educación de minorías étnicas. Como lo menciona Novaro (2006), es necesario asumir una posición activa con vistas a que la interculturalidad deje de ser una política focalizada y compensatoria (al menos deje de ser solo eso, como continúa siendo en muchos Estados latinoamericanos) y esté presente, en el caso de la política educativa, en todos los espacios de definición curricular, formación y capacitación docente, transformación de los vínculos escolares y elaboración de material didáctico.

Asimismo, se plantea como necesaria la transformación de la arquitectura escolar y de su cultura, es decir, un cambio no solo estructural sino filosófico de la escuela. Esta transformación implica modificar la relación disglósica de las lenguas, los estilos de enseñanza, la utilización y diseño de materiales y el papel de los maestros y su relación con el conocimiento.

Como elementos claves para optimizar las relaciones interétnicas en ámbitos urbanos, se propone:

1. Retomar principios de la educación propia en cuanto a actores, conocimientos y espacios (Andrade *et al.*, 2008). Para Gasché (2010), la escuela debe tener una participación activa en la vida comunal, explicitar conocimientos indígenas implícitos en actividades sociales y articularlos con los escolares. Los discursos técnico-pedagógicos deben relacionarse con situaciones políticas de dominación sociocultural y lingüística y con la formación para la vida en sociedad, en lugar de basarse, como lo han hecho, en el constructivismo piagetiano para mejorar el nivel educativo de la población indígena. Recuperar los saberes de los alumnos, utilizar el espacio físico como medio de información y conocimiento de la diversidad cultural, promover la indagación sobre diferentes culturas con mayor profundidad, incentivar la enseñanza de lengua en el currículo, favorecer el desarrollo de la pertenencia e identidad, crear espacios de comunicación y fortalecer la autoestima.

2. Incluir la enseñanza de lenguas indígenas (Durín, 2007). Con las clases de lenguas indígenas al alumnado en general, se pretende fomentar el conocimiento y respeto por la diversidad lingüística y cultural, y así acrecentar la autoestima de los niños de origen indígena.
3. Formar maestros como puentes con la comunidad y multiplicadores de una formación teórica y práctica en interculturalidad (Salamanca y Núñez, 2005). En este sentido, proponen Manzo y Westerhout (2003) tres elementos para la formación de maestros: compartir contenidos actualizados sobre la historia y el desarrollo cultural de las poblaciones indígenas del país; dar a conocer algunas herramientas altamente potenciales y viables para la implementación, gestión y ejecución de proyectos de educación intercultural e implementación de unidades didácticas, y elaboración de material didáctico para la educación intercultural. Mencionan como estrategias de formación: establecer relaciones y contrastes entre visiones académicas y de los profesores, y animar la participación de monitores indígenas y de profesores que aportan experiencias en escuelas rurales insertas en comunidades indígenas. Según Durín (2007), la figura del maestro bilingüe indígena en el medio urbano es poco conocida. En México esta se asocia con el medio rural; el maestro bilingüe es aquel que atiende aulas monoculturales en comunidades indígenas. Desde 1998 se lleva a cabo un programa por parte de la Secretaría de Educación en escuelas de México, donde asisten niños indígenas en el cual hay maestros con doble función: ser promotores interculturales y ser agentes étnicos; sensibilizan a los maestros frente al grupo y al alumnado acerca de la riqueza cultural y lingüística en las aulas y enseñan rudimentos de algunas lenguas indígenas.
4. Mejorar las percepciones sobre los estudiantes indígenas y su experiencia escolar (Cliche y García, 1995). Para Novaro (2006), es necesario modificar la representación mediante la cual los *otros* son los responsables del origen de su problema, y sus privaciones nada tienen que ver con los beneficios de otros; ellos son producto de su raza, su mentalidad, su cultura.
5. Conformar organizaciones de apoyo social. Como lo menciona Huamán (2006):

La cohesión de las asociaciones no se refiere solo a estar unidos, sino principalmente a ayudarse mutuamente en lo económico y a que la permanencia en la ciudad se convierta en una recreación de las costumbres y valores culturales “propios”. Las relaciones

de los miembros permiten el cumplimiento de diversas funciones: proveer información sobre fuentes de trabajo, brindar un ambiente cultural que reduce los choques a los que están expuestos, ofrecer noticias sobre el pueblo; en síntesis, brindar apoyo económico, social y cultural. Por ejemplo, la realización de actos recreativos como fiestas tradicionales y costumbristas coadyuva para que los migrantes se sientan anímicamente fortalecidos por sus orígenes (p. 77).

6. Transversalizar lo intercultural en el proyecto educativo y de aula. Según Mengoa (2000), la propuesta de interculturalidad tiene que estar explícita en el proyecto educativo de escuela y en los proyectos pedagógicos de aula, incluyendo el diagnóstico, la incorporación de ramas diversificadas en la propuesta de innovación curricular; la propuesta metodológica de la labor pedagógica y de evaluación.

En síntesis, la situación de los pueblos indígenas en las diferentes ciudades de América Latina se caracteriza por un bajo nivel socioeconómico, desigualdad en la distribución de bienes y servicios, choque y transformación cultural, exclusión y marginalidad social. En el ámbito educativo, existe una dificultad en la culminación del nivel primario y, al interior de las escuelas, discriminación, violencia física y psicológica, desplazamiento o asimetría frente a la lengua propia y currículo centrado en la cultura predominante. Adicionalmente, el concepto de *cultura* que circula en las instituciones educativas se reduce al manejo de lenguas originarias y a la práctica de tradiciones, costumbres y ritos. En este contexto, se hacen propuestas como: educación intercultural para todos, transformación de la arquitectura y cultura escolar, inclusión de principios y lenguas propias, formación de maestros, mejora de las percepciones sobre los estudiantes indígenas y su experiencia escolar, conformación de organizaciones de apoyo social y transversalización de lo *intercultural* al proyecto educativo y de aula. Lo evidente es la necesidad de continuar la investigación y, principalmente, la formulación de propuestas educativas para y con los indígenas urbanos, pues esta población se incrementa cada vez más en las ciudades de América Latina, y las preguntas sobre su abordaje son cada vez mayores y de urgente salida.

PREGUNTAS Y LECCIONES QUE QUEDAN

La lectura y análisis de documentos, que son el resultado de este marco de antecedentes sobre interculturalidad y educación, evidencian una serie de problemáticas, tensiones y retos para programas de investigación, formación y práctica pedagógica en este campo. A continuación se exponen los principales:

1. Las prácticas y políticas educativas se quedan en el reconocimiento y la tolerancia, e incluso muchas veces siguen siendo reproductoras de exclusión, discriminación, negación e invisibilización de algunos grupos poblacionales. La compensación, desde el imaginario, del *déficit cultural* sigue estando presente. La escuela es un lugar para el desconocimiento o subvaloración de la diferencia étnica y cultural y, en este sentido, reproduce la historia de subalternización de algunos pueblos y comunidades. El debate entre políticas de Estado y formas de pensamiento propio de pueblos y comunidades tiene una brecha que requiere de mucho trabajo y conciliación para su acercamiento.
2. Las concepciones sobre cultura en la escuela se enmarcan en una perspectiva asimilacionista y estática, y dan privilegio a la cultura material. Muchas experiencias educativas se caracterizan por la folclorización y asimilacionismo étnico. Esta concepción es contradictoria con la realidad del entretejido cultural y social de los pueblos. El tipo de educación es derivado de un modelo más multicultural que intercultural.
3. Existe una necesidad de plantear investigaciones que combinen la práctica con la reflexión y que asuman metodologías narrativas interculturales que le den la palabra y visibilidad a quienes han sido desconocidos.
4. Principalmente, desde la educación indígena propia y la etnoeducación, se enfatiza en la necesidad y pertinencia de plantear estudios interculturales en una perspectiva decolonial que no perpetúen sistemas de dominación. La incidencia, desde sus organizaciones, ha permitido el desarrollo de proyectos propios que respetan sus lenguas y cosmovisiones, y posibilitan la revitalización de su identidad cultural.
5. La interculturalidad es definida como un proyecto para sujetos reconocidos como étnicos, pero la transformación hacia proyectos interculturales para todos se hace inminente y ya es objeto de desarrollo e inclusión en la política educativa de algunos países de América Latina.
6. La ciudad y la escuela urbana han sido espacios para invisibilizar, discriminar y excluir a los pueblos indígenas, a su cultura, a su lengua, a su cosmovisión. Sin embargo, se han empezado a gestar alianzas entre los movimientos indígenas y las entidades públicas, y también entre cabildos indígenas e instituciones educativas. Esto vislumbra una oposición a modelos hegemónicos occidentales y una posibilidad de espacios educativos en los que se relacionen otros saberes, otros sujetos y otros modelos pedagógicos.

7. Es necesario develar las representaciones que se tienen sobre los estudiantes indígenas, sus procesos de aprendizaje y sus experiencias escolares. Un cambio representacional es inminente como posibilidad de transformación de relaciones y de la práctica educativa misma.
8. Se requiere una formación de maestros que, desde el descentramiento cultural, posibilite aminorar el choque cultural y las contradicciones entre sistemas de conocimiento propio y el escolar, y genere construcciones pedagógicas a partir de los saberes, sentidos y experiencias de los sectores excluidos.
9. Se debe investigar el campo de la interculturalidad en educación como actualidad urbana en la que el desplazamiento y las migraciones dan lugar a relaciones culturales diversas que se actualizan constantemente en el campo educativo. Las investigaciones al respecto son insuficientes, y las que se revisaron dan cuenta de la importancia de investigar sobre el particular.

Este capítulo presenta un balance de la interculturalidad y educación desde la investigación, proporciona elementos que permiten justificar y ubicar este estudio en relación con las tres aristas presentadas: educación indígena, educación e inmigración y educación intercultural urbana. Así, se avanza de un primer capítulo contextual macrosocial y educativo, al segundo de carácter investigativo. El siguiente capítulo da cuenta de los soportes conceptuales y de ruta sobre los que se fundamentó esta investigación.

CAPÍTULO 3. SOPORTES CONCEPTUALES Y DE RUTA PARA ABORDAR UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y DECOLONIAL

Poner de manifiesto las apuestas teóricas que a lo largo de todo el trabajo investigativo orientaron este análisis es de escritura obligada. Este capítulo está dividido en dos grandes apartados: el soporte conceptual que presenta la orientación teórica de los análisis presentados en el segundo apartado de este libro sobre las prácticas educativas, y la ruta que da cuenta del recorrido, de la forma de abordaje del entramado problémico ya expuesto.

DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SUS REPRODUCCIONES Y RESISTENCIAS EN LA ESCUELA

El propósito de la investigación fue analizar, en perspectiva decolonial, tres prácticas educativas en contextos escolares multiculturales en la ciudad de Bogotá, la presencia de reproducciones y resistencias a formas de relación moderno/colonial y su reciprocidad con el campo de la educación intercultural urbana en América Latina. En este sentido, *analizar prácticas educativas en espacios escolares* implica explicitar una posición sobre lo que se entiende por práctica educativa y también por escuela. El análisis *del sentido de reproducción y resistencia a formas de relación moderno/colonial* se sustenta en los conceptos de *reproducción y resistencia* de las pedagogías críticas y en las *formas de relación moderno/colonial*

desde la perspectiva decolonial del grupo modernidad/colonialidad. Finalmente, *la tensión con el campo de la educación intercultural* requiere una precisión sobre lo que se entiende por *campo* y por *educación intercultural* anclada en la interculturalidad crítica.

Prácticas educativas

La investigación se refiere a *prácticas en educación*, la práctica, de acuerdo con Bernstein, citado por Bárcena (2005), se relaciona con problemas relativos a una toma de decisión, a algo que se resuelve actuando y no solamente produciendo conocimientos. Cuando se estudia una práctica educativa, hay la necesidad de indagaciones empíricas, interpretativas y críticas, las cuales se hacen evidentes desde el cuestionamiento por la experiencia escolar en ámbitos multiculturales (empírica)¹⁹, la interpretación y relación con el campo de la Educación Intercultural y el contexto en el que se insertan (interpretativa) y el análisis en perspectiva decolonial de la relación encontrada y elementos propositivos frente a proyectos educativos en perspectiva intercultural (crítica).

La práctica educativa es entendida como “la acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares” (Bárcena, 2005, p. 44). Así, se hace necesario que los actores educativos expresen sus propios pensamientos conformados en la relación con las situaciones prácticas. Para el caso concreto del proyecto, se indagó por la experiencia de los maestros y de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, sus pares y sus familias en una situación educativa concreta.

Para Sacristán (1999), la práctica es una acción orientada con sentido, en donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en una estructura social. La práctica se relaciona con conocimientos, intenciones y formas de hacer, aunque la acción de los sujetos está condicionada por el contexto, por sus creencias y motivaciones. Trabajar, desde la práctica, permite respetar el contexto en el que los problemas educativos surgen y develan las reglas y principios, conocimientos, creencias y fines que lo sustentan.

Para esta investigación, la indagación y análisis de la práctica se hizo desde la experiencia escolar. De acuerdo con Larrosa (citado por Bárcena, 2005), la experiencia tiene un carácter hermenéutico –de conversación–, un carácter ético –de compromiso– y un carácter político –de acción–; tiene que ver con lo que los sujetos creen, desean, pretenden e intentan. El propósito de esta investigación fue analizar las singularidades que precisan ser narradas, teniendo en cuenta que la educación es un acontecimiento que es susceptible de una descripción sensible.

19 Por estar afectada sensiblemente por la experiencia.

La experiencia se caracteriza por lo singular, lo factual, lo ideográfico; sin embargo, no es posible comprender su significado sin los contextos históricos en los que se dan. Para Carr (citado por Bárcena, 2005),

[...] no podemos pensar la pedagogía al margen de los contextos históricos que dotaron de significado a los términos con que pensamos lo que hacemos mientras practicamos la educación. [...] no es posible comprender el significado de nuestros conceptos, y a nosotros mismos, sin aceptar algo de los contextos originales, sociales y culturales en los que estamos sumergidos y de los que somos herederos (pp. 88-89).

Existe siempre un cierto sedimento de sentido original que se resignifica de formas distintas en el transcurso del tiempo. El carácter histórico se podrá visibilizar desde la perspectiva decolonial que más adelante será expuesta.

Esta investigación se centró en tres prácticas educativas, y de las prácticas se analizó especialmente la experiencia expresada por actores, como estudiantes, maestros, directivos y familias. Es a través de la experiencia escolar que se expresan los sentidos de la práctica educativa en contextos multiculturales.

La escuela moderna

Teniendo para este trabajo un sustento en la perspectiva crítica, es necesario ubicar a *la escuela* como uno de los principales mecanismos con los cuales se quiso realizar la modernidad. Esto con el fin de comprender qué elementos, desde su configuración, siguen reproduciéndose.

Para Álvarez (1995), la escuela “fue uno de los lugares donde habitaría, donde se propondría, se impulsaría, se soñaría la modernidad” (p. 10). En este mismo sentido, Pineau (1996) dice que la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. Para Duschatsky (1999), en el siglo XVIII y XIX la escuela se reivindicó como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto de los sujetos.

La escuela, en tanto forma de socialización privilegiada, es una institución reciente que se ensambla e instrumentaliza desde una serie de dispositivos que se configuran a partir del siglo XV. Varela y Álvarez (1991) los describen como: 1. La definición de un estatuto de infancia. 2. La emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños. 3. La aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de “elaborados códigos teóricos”. 4. La destrucción de otros modos de educación. 5. La institucionalización de la escuela y su obligatoriedad.

A partir de estos dispositivos, se tiene como propósito aislar al niño del adulto y ubicarlo en un espacio cerrado; centrarse en una enseñanza que se opone abiertamente a la vida de las clases populares; propiciar la ruptura con los lazos de unión y solidaridad; enseñar saberes neutros separados de la vida social y política; desconocer la memoria de los pueblos, sus luchas, saberes y productos culturales, ya que son marcados con el estigma del error; legitimar la objetividad, neutralidad y la ciencia, y cerrar el paso a la educación propia de las clases trabajadoras.

Al haber una ruptura con el espacio cotidiano de vida de los niños, estos se ven sometidos a una dinámica extraña, razón por la que, de acuerdo con Álvarez (1995), para el caso de Colombia, fueron evidentes las resistencias de las familias populares en llevar a la escuela a sus hijos. En este sentido, Herrera (1999) relaciona el siguiente caso: el perito en pedagogía caracterizó a la población como dócil, destacó el escaso interés de los padres de familia y de la comunidad en general por la escuela, pues no se han dado cuenta de las ventajas morales y materiales de la educación (informe del departamento del Huila). Esta observación reitera lo mencionado por Álvarez cuando señala las resistencias que la imposición de la idea de la escuela continuaba generando en algunos sectores y regiones del país.

Colombia se escolarizó en el siglo XIX a manera de Occidente moderno. Según Álvarez (1995), el pensamiento se ordenó mayoritariamente de acuerdo con la lógica del progreso y la evolución. Las prácticas educativas giraron en torno a la instrucción en el sentido de civilizar. Para Castro-Gómez (2000a), la escuela es una de las instituciones legitimadas del Estado, en donde se forma al ciudadano ideal, de acuerdo con los cánones de la civilización; y una de sus funciones es definir cuál conocimiento es científico y cuál no lo es. De esta manera, la educación hegemoniza unas tradiciones mientras *subalterniza* otras.

El proceso de apropiación de la modernidad tiene niveles diferenciados. En Colombia se hicieron una serie de apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos y saberes denominados como *modernos*. Esta particularidad para Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) fue el resultado de la especificidad histórica del contexto nacional. Estos autores describen tres rejillas de apropiación de lo moderno: la desconfianza en el pueblo –raza enferma, pasional, primitiva y violenta–, desconfianza en el individuo –las emociones hacen peligrar el orden social, económico y político– y condena de teorías y prácticas que contrarían los dogmas de la Iglesia católica. Adicionalmente, de acuerdo con Herrera (1999), el proceso modernizador en Colombia se enfrentó con fuerzas sociales que tenían intereses diferentes, con pocos recursos financieros, con escasa preparación de los profesores, con las resistencias culturales de la población al cambio, y con la complejidad de una sociedad viva, con tradiciones y características socioeconómicas y culturales específicas.

Es importante tener en cuenta que para Bourdieu (citado por Giroux, 1983), a pesar de la fuerza que tiene el origen de la escuela y la manera como estas

condiciones se han reproducido, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influidas solo indirectamente por instituciones económicas y políticas más poderosas. Se ve a las escuelas como una parte de un universo de instituciones simbólicas mayor que no imponen abiertamente docilidad y opresión, sino que reproducen las relaciones de poder existentes más sutilmente a través de la producción y distribución de una cultura dominante. Bourdieu reconoce el rol primordial que desempeñan escuelas y universidades en promover los intereses de las clases dominantes y en el establecimiento de condiciones para la acumulación de capital.

Para este mismo autor, las escuelas, a su vez, realizan una distinción entre el conocimiento de alto estatus y el conocimiento de bajo estatus. Esta inclinación también pone presiones sobre las mismas para que utilicen métodos de búsqueda y evaluación que enfatizan la eficiencia, predicción y la lógica. En este mismo sentido, uno de los roles principales de la escuela es valorar el trabajo mental y descalificar el trabajo manual. Esta división encuentra su más alta representación en las formas de rastrear el origen de las relaciones sociales en el aula y otros aspectos de la legitimación escolar, cuya función es excluir y desvalorizar la historia y cultura de la clase trabajadora.

De otra parte, en una perspectiva de la resistencia comunicativa, dentro de las pedagogías críticas, la escuela es el lugar de las prácticas entendidas, de acuerdo con Giroux (2003), como formas de producción cultural que son necesariamente históricas y políticas. La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son sitios simplemente instruccionales, no solo politizando la noción de cultura, sino analizando también las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta.

Así, la escuela es un producto de la modernidad y en esta se reproducen muchos elementos modernos pero, a su vez, es una institución autónoma en la que las subjetividades presentes configuran escenarios de resistencia a la instrucción y a la reproducción de modelos sociales preestablecidos.

Reproducción y resistencia en educación

Los conceptos de *reproducción* y *resistencia* han sido desarrollados ampliamente por la *pedagogía crítica* que tiene su sustento en la teoría crítica. Esta última surge en el siglo XIX y tiene diferentes entradas, momentos y escuelas; sin embargo, en aras de la síntesis, los objetos de crítica han sido: la dualidad progreso/sometimiento; la desvalorización de mitos, tradiciones y emociones; la necesidad de armonía con la naturaleza; la instrumentalización de la razón; la cientificidad y el positivismo; el desinterés por la cultura, y la necesidad de interacción con la práctica y de extender la democracia (cf. Bórquez, 2005).

La reproducción

Las condiciones de reproducción de hegemonías en la escuela empezaron a ser develadas por la pedagogía crítica, inicialmente en su *versión reproductorista*, dentro de la cual la escuela es un apéndice ideológico del Estado y su función principal es reproducir formas de poder, relaciones sociales y culturales dominantes. Sus principales representantes son Bourdieu, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis y Bernstein.

Las características principales de esta corriente son sintetizadas así:

1. Se fundamenta en paradigmas sociológicos de Marx, Durkheim y Weber.
2. La estructura económica y política son aparatos de dominación, a través de la transmisión ideológica/cultural que se realiza principalmente mediante la familia, la escuela y los medios de comunicación.
3. El sistema educativo contribuye a la movilidad social individual, pero refuerza y consolida la estructura de clases. Es decir, reproduce la herencia social.
4. El sistema educativo es una de las instituciones más importantes en la formación de estructuras mentales, las cuales favorecen y nutren las relaciones de dominación. A estas estructuras mentales que determinan las representaciones y prácticas sociales, Bourdieu las denomina *habitus*; Bernstein, *códigos*; y Bowlas-Gintis, *personalidad*.
5. En general no le dan valor a los agentes educativos para resistir a los embates de la reproducción; son entes pasivos imposibilitados para transformar a su entorno (cf. Bórquez, 2005).

En las teorías de la reproducción, las escuelas se ven como legitimadoras de una sociedad capitalista y sostenedora de prácticas sociales dominantes, así como agencias centrales en las políticas y procesos de discriminación.

Desde esta perspectiva, la escuela es *reproductora* de:

1. *Clases y grupos sociales y del conocimiento*. En la escolarización se liga cultura, clases y dominación.
2. *Culturas* (formas de conocimiento, valores y lenguajes). En la escuela se privilegia una cultura de las clases gobernantes, mientras que se desconfirman culturas de otros grupos. De esta manera, legitiman el capital cultural dominante a través de los cuerpos y de los conocimientos jerárquicamente ordenados en un currículo hegemónico que incluye la historia occidental y excluye la historia feminista, negra,

de las artes y otras formas de conocimiento importantes para las clases subordinadas. Además, ciertos estilos lingüísticos, acompañados de las posturas corporales y las relaciones sociales que se refuerzan, actúan como formas de capital cultural identificable que revelan o delatan el ambiente social de un estudiante. En esta medida, los estudiantes cuyas familias tienen poca conexión con el capital cultural dominante están en desventaja.

3. *Imperativos económicos e ideológicos del aparato estatal.* El Estado limita y canaliza las réplicas que las escuelas puedan hacer a la ideología, la cultura y las prácticas de la sociedad dominante. Este análisis ayuda a la comprensión de cómo los procesos de reproducción social y cultural funcionan en la esfera política²⁰.

Estos tres modos de reproducción aportan a la idea de dominación en la escuela. Bourdieu (1997) expone cómo el análisis de los mecanismos a través de los cuales la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social son extremadamente complejos, sin embargo, y de acuerdo con Giroux (1983), adolecen de una explicación de cómo los agentes humanos actúan en contextos históricos y sociales específicos, subvaloran la acción humana y la noción de resistencia.

La resistencia

La otra versión de la pedagogía crítica es la *comunicativa* y de la *resistencia radical* que plantea que la educación, como toda práctica social, escapa a la reductibilidad de lo dado, porque es al mismo tiempo sujeto participante y objeto a interpretarse. De esta forma, lo pedagógico no se reduce a lo dado, formalizado por convención en un proyecto absoluto y universal (Giroux, 1999, 2003). Para nuestro caso, y situados en esta perspectiva, los niños, las niñas y los jóvenes indígenas matriculados en escuelas urbanas, no están condenados a asumir las condiciones modernas y coloniales que, sin duda, se siguen reproduciendo en los espacios escolares.

Los puntos de fuga, las maneras de oponerse a la extinción de sus formas de vínculo, identidades y proyecciones han sido objeto de indagación dentro de este estudio. En este sentido, la escuela no es solo un lugar de reproducción sino de creación cultural²¹. La historia, la propia historia escolar que hacen los niños,

20 Para ampliar cada uno de los tipos de reproducción y la textualidad de los ejemplos, ver Giroux (1983).

21 Entendiendo la cultura como la forma en que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y conformadas, pero también como la manera en que estas formas son experimentadas, comprendidas e interpretadas (Hall y Jefferson, 1976).

las niñas y los jóvenes indígenas urbanos, es núcleo fundamental del trabajo y se constituye en una interpelación a la escuela necesaria de ser tomada en cuenta.

Para Bórquez (2005), el enfoque comunicativo de la resistencia, principalmente, desaprueba la pedagogía tradicionalista conductual positivista y también algunas características de la teoría reproductivista. “Su punto de partida es que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir”, (p. 104), y reivindica el saber dialógico/intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno.

La escuela es un sitio social que contiene niveles de determinación de especificidad única, no refleja a la sociedad total, y solo tiene una relación particular con esta. No es una institución estática que reproduce la ideología dominante, sino que es agente activo en su propia construcción. Son las experiencias escolares las que precisamente median entre los determinantes estructurales –no solo entendidos como lo económico, sino como las relaciones de ser, saber y poder– y los efectos vividos.

El concepto de *resistencia* es fundamental dentro de este estudio. Se retoman los aportes de Giroux (1999) al respecto. Desde la resistencia, se analiza la cultura escolar como un terreno de lucha y contestación. El conocimiento educativo, valores y relaciones sociales se ubican en un contexto de relaciones antagónicas vividas. Cuando se reconoce que la escuela está gobernada por atributos ideológicos complejos, serán obvias las contradicciones a su interior.

La resistencia es un valioso constructo teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad, y proporciona un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas formas de pensar y reestructurar posturas. La resistencia redefine las causas y significado de la conducta de oposición, sosteniendo que tiene poco que ver con la desviación y la indefesa (del inglés, *helplessness*) aprendida, pero que tiene mucho que ver con la indignación política y moral.

Esta tiene lugar dentro de relaciones de poder asimétricas, y los grupos subordinados toman de su propio capital cultural y de sus experiencias para desarrollar una lógica de oposición sin desconocer que las conductas de oposición se reproducen entre discursos y valores contradictorios. Es preciso aquí realizar una salvedad, y es que *no toda conducta de oposición implica una resistencia*. Para Giroux (1983), cada tipo de conducta puede indicar una forma de resistencia si surge de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan a las escuelas en general. A manera de ejemplo, expresiones de poder que reproducen la gramática de la dominación, cuyo origen son intereses a la clase, sexo o raza; expresiones claras de oposición a la represión de la cultura dominante; modos silenciosos, como la minimización en la participación de

prácticas escolares, y el uso de la presión colectiva a los demás estudiantes para escapar al individualismo de la cultura escolar son materializaciones de la resistencia al interior de la escuela.

La educación es una actividad y una región de la vida social que contribuye a la legitimación y reproducción de una sociedad inmersa en la dominación y en la desigualdad de clase, género y raza. Recordemos que, con el fin de analizar *el sentido de reproducción, pero también de resistencia a formas de relación moderno/colonial*, esta investigación se va a valer de los conceptos de reproducción y resistencia de las pedagogías críticas –ya desarrollados– pero, también, de la perspectiva decolonial expuesta por el grupo modernidad/colonialidad.

Perspectiva decolonial

De acuerdo con Walsh (2007a), la perspectiva decolonial sirve por un lado para analizar y comprender los procesos, formaciones y ordenamiento hegemónico del proyecto universal y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas que desafían esta hegemonía.

Las formas de relación moderno/colonial han sido expuestas ampliamente desde la *perspectiva decolonial*, que asevera la vigencia de la estructura de dominación colonial. Según Castro-Gómez y Grosfogel (2007), la jerarquización étnico-racial de las poblaciones no se transformó con el fin del colonialismo ni con la formación del Estado-Nación, más bien, hay una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global. En este proceso, se han transformado las maneras de dominación, pero no la estructura de las relaciones centro/periferia. La periferia se mantiene en una posición subordinada. El capitalismo global ha resignificado, en formato posmoderno, las exclusiones provocadas por jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, de género y sexualidad desplegadas por la modernidad, materializadas en cuatro tipos de colonialidad.

La *colonialidad del ser*, de acuerdo con Maldonado (2007), se refiere a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el álter ego queda transformado en un subálter en la experiencia vivida de la colonización. Se relaciona con la no existencia, deshumanización y negación del estatus de ser humano. La superioridad/inferioridad de seres es causada por las jerarquizaciones moderno/coloniales, las cuales ponen en duda el valor humano de estos seres; personas, que por su color y sus raíces ancestrales, quedan claramente *marcados* (Césarie, 2006 citado por Viaña y Walsh, 2010); esto es a lo que Maldonado se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas (Maldonado, 2007, pp. 133-144, citado por Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La *colonialidad del poder* es un concepto que describe el dispositivo que produce y reproduce la diferencia colonial más allá de la diferencia étnica, y se ve reflejada en el capitalismo. De acuerdo con Maldonado (2007), la *colonialidad del poder* se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación. De acuerdo con Walsh (2007a), son los patrones de poder moderno los que vinculan a la raza, el poder del trabajo, el Estado y la producción del conocimiento. El uso de la raza como sistema y estructura de clasificación sirvió como fundamento para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros.

En estas formas de relación se categorizan a unos grupos humanos como evolucionados y a otros como atrasados, del primer y del tercer mundo, o desarrollados y subdesarrollados. Lo que se podría corresponder con lo que Santos (2010) menciona sobre las consecuencias de un *pensamiento ortopédico*²²: en los últimos doscientos años se le atribuyó un sentido y una dirección a la historia asentado en una concepción lineal del tiempo (progreso) y en una concepción evolucionista de las sociedades (del subdesarrollo al desarrollo). Con base en esta concepción, fue posible definir alternativas, determinar el movimiento de la historia y también definir su fin, el estado final de la evolución.

Es difícil desarticular la colonización del *saber* de la del *poder* porque, como lo afirma Santos (2010), la asimetría entre los saberes ocurre sobrepuesta a la asimetría de los poderes que permite la supresión de otros saberes o los declara inexistentes; a esto él lo ha llamado *fascismo epistemológico*.

La *colonialidad del saber*, además de establecer el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, desconoció otros conocimientos y la capacidad intelectual de algunos grupos humanos (Walsh, 2007a). Sus saberes eran nombrados como tradiciones, no como ciencia o conocimiento. Para Castro-Gómez (2005), a la expropiación territorial y económica que hizo Europa de las colonias (colonialismo) corresponde una expropiación epistémica (colonialidad) que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan solo el *pasado* de la ciencia moderna. En este sentido, de acuerdo con Walsh (2007a), se suple la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y universales que posicionan al conocimiento científico universal como central, negando el estatus de otros conocimientos. Esta jerarquización coloca en el mejor lugar a la universalidad, la neutralidad y el logocentrismo como ordenadores del mundo.

La *colonialidad de la naturaleza* se ubica en la relación binaria hombre/naturaleza y categoriza como no modernas las relaciones espirituales y sagradas del hombre con la tierra. De esta manera, ignora las experiencias y conocimientos provenientes de la cosmología ancestral y la filosofía de la existencia (cf. Viaña, 2010) y de todo aquello que esté por fuera, que se le escape a la ciencia objetiva, neutral y occidental. Así, la naturaleza es un recurso más al servicio y explotación

22 (sin que este autor lo haya denominado como colonialismo).

del hombre, mientras que para los pueblos ancestrales es un ser con derechos vinculada estrechamente a la vida misma.

El análisis de cómo pueden estarse reproduciendo estas formas de colonización en la escuela permitiría desheredarse de lo visibilizado y posibilitar una realidad distinta a la de hoy: desigualdad, discriminación, negación y exclusión, valiéndose de un pensamiento y práctica decolonial.

La *decolonialidad* es la energía que no se deja manejar por *esta* lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (Mignolo, 2007, p. 27). La perspectiva decolonial devela de acuerdo Walsh (2008a) los patrones de poder que han instalado como natural la inferiorización, el racismo, la deshumanización, la destrucción y la subalternización de algunas formas de pensar, saber y vivir. Desde la decolonialidad, se busca también crear y construir nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento, es decir la liberación, la transformación y la creación de otras condiciones de poder, saber y ser.

Para Albán (2008) la decolonialidad es el ejercicio y práctica permanente de cuestionamiento del racismo y la discriminación sociocultural en todas sus manifestaciones, y debe agenciarse desde el hogar, la escuela y todo tipo de organización. A su vez, la decolonialidad es una propuesta pedagógica crítica de re-existencia que devela las colonialidades circulantes y trabaja por superarlas en la búsqueda de una sociedad en donde vivir desde lo étnico y lo sociocultural sea una posibilidad real y no solamente un discurso.

Desde esta perspectiva, la recomposición de memorias colectivas de grupos subalternizados, de sus luchas y praxis de-coloniales y la creación de conciencia reflexiva frente a la colonialidad como la lógica cultural del capitalismo tiene un lugar importante en la pedagogía.

Tiempo lineal, raza y conocimiento científico, racional e ilustrado

Las siguientes categorías son expuestas por diferentes autores como parte de la modernidad y posteriormente se hace un correlato de estas en la escuela.

1. Una nueva concepción de *tiempo lineal*, el *evolucionismo*: la imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de la naturaleza y culmina en Europa. Los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y reubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa. Así, los pueblos colonizados eran razas inferiores y, por ello, anteriores a los europeos. De acuerdo con Herrera (1999, 2001), el pueblo era el cúmulo de tradiciones que había que superar; indios

y negros eran el espíritu perdido o el pasado que se debía superar. Se vislumbra por un lado, una élite que lideraba el progreso y, por el otro, una masa que impide y entorpece por la inferioridad orgánica y mental.

2. La idea de *raza* construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre grupos: la formación de relaciones sociales, fundadas en la idea de raza, produjo en América identidades sociales nuevas: indios, negros y mestizos. Estas se asociaron a jerarquías, lugares y roles sociales y sirvieron como instrumento de clasificación social básica de la población. La idea de raza permitió legitimar y sobre todo naturalizar prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes.
3. El *pensamiento racional* y el método de donde se derivan perspectivas de conocimiento hegemónicas: en estas condiciones los colonizadores, además del control hegemónico sobre la economía, desconocieron la cultura, los conocimientos y producción de las poblaciones colonizadas. De esta manera, reprimieron sus formas de producción de conocimiento y forzaron a un aprendizaje de la cultura de los dominadores.

En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, las poblaciones colonizadas fueron despojadas de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión. Fueron reducidos a su condición de gentes rurales e iletradas. Para Quijano (2007), si no se logró la total destrucción, sí se impuso una hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas sobre la manera de producir y percibir conocimientos.

Según Herrera (1999), la ciencia se identificó como uno de los paradigmas de las sociedades civilizadas, como la vía que había posibilitado la entrada definitiva al progreso y al avance tecnológico, y el método científico se constituyó como el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, el pensamiento racional en perspectiva de tiempo lineal llevará a la superación de un pasado incivilizado.

¿Cómo podría verse esto traducido en la escuela?

1. La concepción de *tiempo lineal* ubicó a la escuela en una perspectiva de futuro, lugar por excelencia para caminar hacia adelante, es decir, hacia el progreso y la civilización. Según Álvarez (1995), en el marco de la civilización y con los Estados-nacionales se impulsó la idea de que el tiempo se movía hacia adelante en un camino hacia la civilización. El progreso y la evolución adquieren un estatuto de ley

universal. En este sentido, la cultura del tiempo hegemónico es la que mayoritariamente nos atraviesa, gracias a instituciones que como la escuela, se han encargado de incorporarlo en nuestros hábitos, en nuestras costumbres y en nuestra mentalidad.

2. La *idea de raza*. La escuela puso en el centro, en el lugar ideal, en el modelo a seguir al hombre moderno, “blanco, hombre, heterosexual, católico, ciudadano”, y en la periferia a los demás. En su idea de integrar, elimina las diferencias, las desconoce, las niega, las discrimina con la excusa de la igualdad, la libertad y el progreso. Según Herrera (1999),

[...] la idea de sociedad que los intelectuales vislumbraban se apoyaba en el modelo de civilización occidental europea y, como consecuencia de esto, en el ideal de hombre que a ella correspondía. [...] [Y] todo lo que se apartase de la idea de hombre blanco europeo, en su constitución física y mental –estatura, estructura craneal, color de piel, composición sanguínea– se consideraba degeneración racial (pp. 96-97).

Como lo cita Álvarez (1995), la escuela fue el lugar de la cultura por excelencia, una cultura cristiana y civilizada que debía echar raíces de una vez por todas para alcanzar el camino del progreso y el orden que las repúblicas requerían en Occidente. La escuela se muestra como un dispositivo útil para normalizar, “esto es, homogenizar. Pero también implícitamente, está diferenciando entre civilizados e incivilizados, viciosos y virtuosos, ignorantes y letrados” (p. 92.)

La escuela supuestamente acoge a todos, pero el ingreso a esta no fue homogéneo. Las poblaciones indígenas y afrocolombianas no fueron tenidas en cuenta como viables de escolarizar, sí de evangelizar, que es diferente. Además, en la idea inicial de depurar la raza, por lo menos en el caso colombiano, estos pueblos se constituirían en una ardua labor.

Para Herrera (2001), la idea de nación se relacionó con la de raza,

[...] debido, en parte, a una tradición colonial en la que se había constituido la sociedad por castas y por razas, y en donde jerárquicamente la raza blanca se encontraba en la cúspide, y la raza negra e indígena en la base (p. 119).

3. En la escuela se privilegió un *conocimiento científico, racional e ilustrado* que desconoce la emoción, controla los cuerpos, disciplina al ser humano y trabaja desde el conocimiento objetivo y el método empírico.

Los ilustrados comenzaron a llamar al pasado *oscurantismo* y hablaban de sus antecesores como habitantes de las tinieblas. La escuela, según Álvarez (1995), se convirtió en un lugar para enfrentar la oscuridad. El primer obstáculo que se opone al progreso es el sensualismo. Las carencias para no alcanzar el progreso estaban en las costumbres, los hábitos y los principios que rigen al comportamiento del pueblo. El problema de la raza, para Herrera (1999), también está relacionado con el aspecto psicológico. Se menciona la falta de voluntad, la falta de previsión, de temperamento emotivo, de ausencia de criterio propio, en síntesis, de poca capacidad para controlar las emociones e instintos, para tener dominio de sí. De esta manera, la educación se ve como una posibilidad de contribuir a la mayor racionalización de los comportamientos individuales, a la regulación de las pasiones espontáneas, al desarrollo de autocontroles y al gobierno de sí mismo. En este sentido, Castro-Gómez (2005) anota que las políticas y las instituciones estatales como la escuela vendrán definidas por el imperativo jurídico de la *modernización*, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo.

Retomando las tres categorías ya expuestas, la pedagogía crítica de manera explícita y la perspectiva decolonial de una forma más implícita proponen otras maneras de analizarlas en el campo educativo.

La pedagogía crítica propone *un tiempo histórico de ida y vuelta*, múltiple y contradictorio, ya que las fronteras geográficas, culturales y étnicas dan paso a configuraciones cambiantes de poder, comunidad, espacio y tiempo (Giroux, 2003); se opone a suprimir lo contingente, lo histórico y lo cotidiano. Así, de acuerdo con este mismo autor, la pedagogía crítica apela a la historia para descubrir en ella los pedazos dispersos de los discursos que han sido acallados, para abrir las compuertas y dejar que brote lo aún decible; se distancia de ver al *conocimiento no occidental* como un *no conocimiento* primitivo que opera como un conducto hacia el salvajismo y la barbarie.

La categoría de *raza* en la escuela se retoma como central, por cuanto más allá de las relaciones de clase, las de raza y género están imbricadas con las formas de circulación de saber y poder en la escuela. Según McLaren (1994), la pedagogía crítica asume una postura metodológica que analiza las formas de opresión verificadas en el aula de clase y en la sociedad en su conjunto, en términos del modo en que se han desarrollado las condiciones de su propia perpetuación. Los estudiantes no ingresan desnudos en la dinámica corriente de la historia; están precisamente permeados por estas relaciones de clase, raza y género. En este

sentido, se destaca como deseable elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes se les ha relegado a la condición de *otro*. La Lucha contra el racismo, el sexismo y la opresión tiene un camino importante en la pedagogía, mostrando inicialmente las relaciones de poder que se dan en la escuela.

De otra parte, en cuanto a un *conocimiento occidental, ilustrado*, la pedagogía crítica sostiene que la hegemonía cultural y moral, la certidumbre epistemológica y las apelaciones a la verdad que caracterizan a las tendencias predominantes del discurso modernista, están siendo cuestionadas, y reitera la necesidad, según Giroux (2003), de un lenguaje diferente a un único guion, de unas prácticas pedagógicas caracterizadas por el intercambio abierto de ideas, la proliferación del diálogo y las condiciones materiales para la expresión de la libertad individual y social dentro de una multiplicidad de narrativas.

Son importantes nuevas formas del conocimiento mediante su énfasis en la desintegración de los límites disciplinarios y la creación de espacios donde ese conocimiento pueda producirse fuera de una cultura monolítica. A su vez, es imprescindible reformular la idea iluminista de la razón, que pretende revelar la verdad, negando su propia construcción histórica y principios ideológicos. En este sentido, es posible ver el “currículo como un guion cultural que presenta a los alumnos formas particulares de razón que estructuran relatos y modos de vida específicos” (Giroux, 2003, p. 310).

La pedagogía crítica se sitúa irreverentemente en oposición al pedante culto de la singularidad, en el que se llega a la autoridad moral y a la certeza teórica de manera no problemática, sin consideración de las narraciones reprimidas y del sufrimiento de los que históricamente han sido desposeídos. (McLaren, 1994, p. 108).

En torno a las tres categorías ya presentadas: tiempo lineal, raza y conocimiento ilustrado, y recogiendo algunos planteamientos de autores descentrados de la perspectiva moderno/colonial, como Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Rodolfo Kusch e Immanuel Wallerstein, se presentan a continuación algunas reflexiones²³ acerca de posibles *pedagogías decoloniales*.

Desde una *perspectiva decolonial*, y de acuerdo con la categoría de *tiempo lineal*, no se educa para el progreso y el desarrollo, vendido por la idea moderno/occidental; se educa para comprender quiénes somos y quiénes estamos siendo, incluso para recuperar el propio suelo. Se educa para transformar y construir, para desaprender un legado ajeno. La educación tendría que hacer explícitas las

23 Inspiradas en un espacio de seminario durante mi pasantía internacional en la Universidad Andina Simón Bolívar en el que, junto a mis compañeros, nos dimos a la tarea de pensar en pedagogías decoloniales.

negaciones y subalternizaciones que, de manera histórica, se han ejercido sobre algunos pueblos.

Situados en la categoría de *raza*, se educan sujetos políticos y, en el acto educativo, se reconocen y valoran las propias *geocorpopolíticas*. Se propicia una construcción de subjetividades capaces de superar el dualismo sujeto/naturaleza y de manejar las tensiones entre lo particular y lo universal, es decir, sujetos interculturales con núcleos cada vez mayores de experiencias históricas del mundo, abiertos al diálogo y a la comunicación. Se fortalece la solidarización y rechaza el individualismo.

Haciendo un análisis desde la categoría de *conocimiento ilustrado*, la pedagogía decolonial valora saberes negados e invisibilizados, rescata las esferas del sentir, lo erótico y lo político. Evidencia enunciaciones desde decires y epistemes *otras*, se reconecta con las raíces y valora el ritual, el mito y la oralidad como memoria histórica y presente inminente. Entiende al conocimiento como transdisciplinar y le da relevancia a las fuentes primarias por sobre los datos duros, propiciando el poder de lo popular.

Según Walsh (2013), la educación puede ser un lugar para la invención, intervención y acción que de sentido a lugares y estructuras *otras*: “[...] una apuesta y práctica pedagógica que retomen la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico, político, social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas” (p. 140).

Hasta ahora se ha reconocido el legado colonial que la escuela ha tenido, las formas de modernidad que la han configurado y, de otro lado, las rupturas de esas formas que, para este análisis, se situaron en tres categorías: tiempo, raza y conocimiento, y que han sido sustentadas desde la pedagogía crítica y la perspectiva decolonial. Una transformación de la escuela requeriría pensar de manera distinta a los sujetos atravesados por sus condiciones de raza, clase y género; al tiempo lineal, que le da a la escuela la responsabilidad de formar para un futuro, desconociendo el presente, es decir, la contingencia de lo que hoy sucede allí; y de un conocimiento único que ignora otros modos de saber y ser.

Con el propósito de visualizar de una manera transversal las categorías de *tiempo lineal*, *raza* y *pensamiento racional* para el pensamiento moderno, las pedagogías críticas y las pedagogías decoloniales, se presenta de manera sintética y gráfica el cuadro 2. Como fuentes se utilizaron las mencionadas anteriormente pero en reinterpretación de la investigadora.

Cuadro 2. Educación y tiempo lineal, raza y pensamiento racional

Categorías	Pensamiento moderno	Escuela moderna	Pedagogías críticas	Pedagogías decoloniales
Tiempo lineal	Pueblos colonizados → Europa como punto de llegada.	Camina hacia el progreso y la civilización.	Tiempo histórico de ida y vuelta.	Conciencia histórica. Recuperación, transformación y construcción propia.
Raza	Jerarquías, lugares y roles sociales → Clasificación en superiores e inferiores.	Pone en el centro a un modelo de hombre moderno.	- Los estudiantes están permeados por relaciones de raza, clase y género. - Se opone a su desvalorización.	- Valora la geocorpolítica y la solidarización. - Forma sujetos interculturales. - Supera el dualismo sujeto/naturaleza.
Pensamiento racional	- Conocimiento hegemónico que desconoce otros conocimientos. - Ciencia como paradigma de la sociedad civilizada.	Privilegia el conocimiento científico racional e ilustrado, y desconoce la emoción y el cuerpo.	- Conocimientos relacionales y en contexto. - Reconoce otros modos de ser y saber.	- Valora saberes negados e invisibilizados, las raíces, el ritual, el mito, la oralidad y la emoción. - Rescata lo popular, como fuente primaria, y la transdisciplinariedad del conocimiento.

Fuente: elaboración propia

Hasta aquí la sustentación teórica para el análisis de las prácticas educativas, sus reproducciones y resistencias a relaciones moderno/coloniales. Ahora la segunda parte, relacionada con el propósito de este estudio de analizar las *tensiones con el campo de la educación intercultural y el contexto en el que las prácticas educativas se instalan*.

El campo de la educación intercultural y la interculturalidad crítica

Se entiende el *campo de educación intercultural* desde el concepto de Bourdieu (1983), para quien los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones y leyes propias de funcionamiento. Es un espacio dinámico de fuerzas y conflictos que se relaciona con otros campos. Estos están configurados por redes en las que existen jerarquías dominado/dominante y presentan luchas constantes por recursos, tanto materiales como simbólicos. De acuerdo con lo ya mencionado, el campo de la educación intercultural está conformado por relaciones dinámicas entre discursos académico-investigativos, políticas y prácticas protagonizadas por diferentes actores y desde miradas distintas.

La mirada a lo intercultural se sustenta, para la presente investigación, en la *interculturalidad crítica*, que devela tensiones y conflictos siempre presentes en las relaciones culturales. No habla solo de la necesidad del diálogo, sino más bien reivindica y pone de manifiesto las condiciones de ese diálogo²⁴.

La interculturalidad crítica, entendida de acuerdo con Walsh (2009a) como concepto y práctica, proceso y proyecto, significa el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanente entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas. Está orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, e intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esta manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

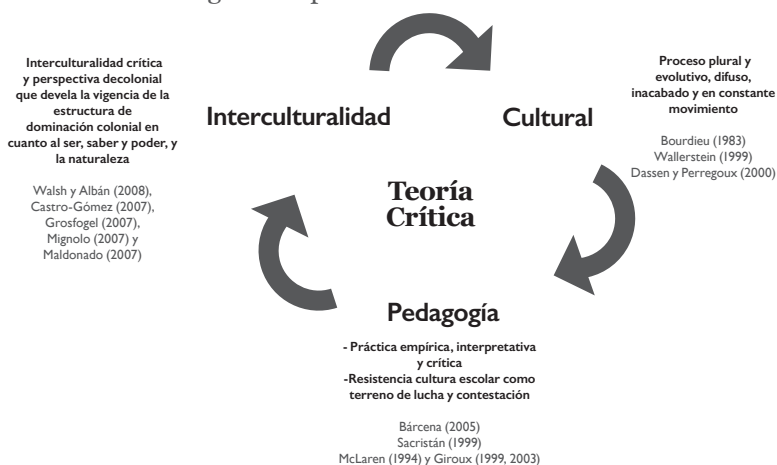
La interculturalidad crítica interviene en las estructuras, instituciones y mentalidades que reproducen la diferencia como desigualdad y, a la vez, construye puentes de articulación y relación; propicia una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión y control y resistencia; reconoce que hay una imposición social y política, y que las inequidades, la colonialidad del poder y estructuración social no desaparecen. Sin embargo, en este espacio fronterizo de relación y negociación se construyen estrategias que desafían la homogeneidad, el control cultural y el mestizaje. Estas estrategias han sido objeto de análisis dentro de las prácticas educativas en el espacio escolar, lugar privilegiado para la construcción y reproducción de valores, actitudes, identidades y saberes.

24 Para ampliar, cf.ver: Tubino (2009), que establece la diferencia entre interculturalidad funcional y crítica.

El sentido de transformación estructural y sociohistórica exige que la interculturalidad crítica se fundamente en un concepto de cultura que, en el marco de *los estudios culturales críticos*²⁵, se considera como un ámbito estructurado por la praxis, es decir, como una construcción social de la que forma parte la misma práctica teórica (Castro-Gómez, 2000b).

En esta perspectiva, la cultura se considera como *un campo de batalla*; “comprender la cultura, es moverse en el terreno de las confrontaciones ideológicas y políticas por el control/hegemonía de los significados que los actores sociales atribuyen a sus prácticas, y dan sentido a estas en unas condiciones históricas” (Wallerstein, 1999a, p. 29). Se asume el concepto de cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento. Así, podemos entender que no se van a encontrar tradiciones estáticas en el tiempo, ni purezas en la cosmovisión y acción colectiva de determinadas comunidades. Por el contrario, el análisis de las experiencias escolares tiene como uno de los propósitos develar las maneras singulares en las que los sujetos asumen este proceso. Este ver a la cultura como campo dinámico de permanente construcción y tensión supone una mirada de la interculturalidad distinta a la del encuentro relacional o la perspectiva funcional –al sistema–. Si se asume la *interculturalidad crítica*, siempre habrá conflictos y tensiones situadas en una visión poco romántica de lo que pueden ser las relaciones humanas en el campo cultural. La figura 1 presenta aportes de la teoría crítica a la investigación, desde todos los elementos expuestos:

Figura 1. Aportes de la teoría crítica



Fuente: elaboración propia

25 Los estudios culturales críticos cuestionan a la academia tradicional y a la fragmentación del conocimiento propio de una episteme hegemónica occidental y le dan importancia a la conexión con grupos sociales silenciados en el mundo académico. Rastrear relaciones entre producción cultural y poder, y los procesos de resistencia al colonialismo interno. Para ampliar, cf.ver Carvalho (2010).

UNA APUESTA ETNOGRÁFICA: LA IMPORTANCIA DE LO MESO-

El estudio de los casos es el camino del artista, que llega a la grandeza cuando, por medio del retrato de un solo ejemplo encajado en el tiempo y las circunstancias, comunica verdades permanentes, sobre la condición humana.

**Mac Donald y Walker
(citado por Woods, 1998, p.78).**

Perspectiva

La investigación se sitúa en una *perspectiva* cualitativa de la investigación desde una estrategia de etnografía educativa. La investigación cualitativa, de acuerdo con Deslauriers (2005), por ser más cercana al terreno, se adapta más fácilmente a los límites fluctuantes de los fenómenos sociales y se interesa por la observación y el sentido de un fenómeno social en su medio habitual. De esta manera, se ajusta al propósito de analizar prácticas en contextos educativos multiculturales. Se caracteriza también por estudiar casos y muestras limitadas, pero de manera profunda. En este sentido, el estudio se enfocó en tres prácticas educativas de instituciones de la ciudad de Bogotá, a las que niños, niñas y jóvenes indígenas asisten regularmente.

La investigación cualitativa permite no solo describir las prácticas desde las experiencias escolares sino comprender las relaciones entre las experiencias y la manera como estas se insertan en un contexto más general y se tensionan con un campo de la educación intercultural. La investigación cualitativa y, especialmente la perspectiva de etnografía educativa, orienta su mirada hacia la praxis de las personas o grupos, sin descuidar el contexto, las condiciones, y la estructura, que es lo que permite una explicación del fenómeno social. Así, se sitúa en la *mesoestructura*, entre un orden micro –la experiencia escolar al interior de la práctica educativa²⁶– y un orden macroestructural –comprensiones actuales sobre la educación intercultural.

Adicionalmente, desde el concepto de la mesoestructura, según Watzlawick (1988, citado por Deslauriers, 2005), las personas no son pasivas; buscando el sentido de su vida y de los hechos, construyen el mundo a su manera, no de forma general, sino concretamente; en su medio es donde construyen su identidad.

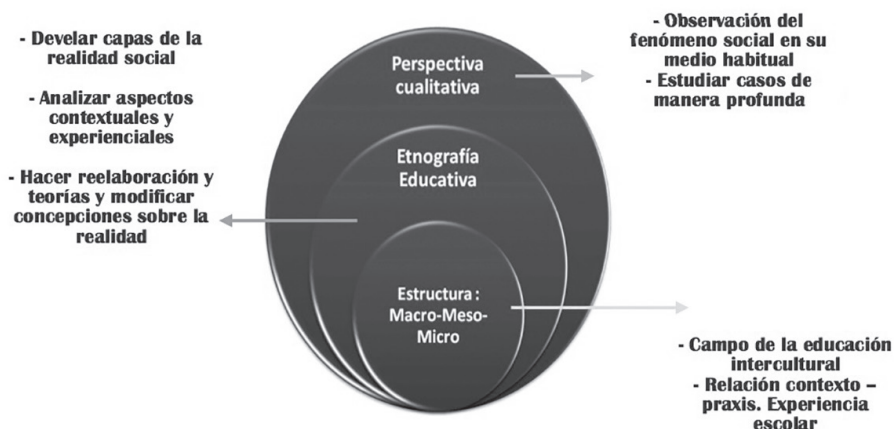
26 En el sentido de lo microsocioal, de acuerdo con La Passade (1996), las significaciones sociales no son inherentes a las instituciones o a los objetos sociales, son atribuidos por los individuos en el curso de sus relaciones; las situaciones son todos los días construidas por los miembros de una sociedad.

“La persona no es solamente el mero producto de su época; ella es ante todo la expresión original” (p. 16.). Este componente se relaciona con el objetivo de analizar no solo las reproducciones sino las resistencias a formas de relación moderno/ coloniales en prácticas educativas.

La etnografía educativa se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras, y se pregunta por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados. De esta forma, proporciona elementos para relacionar estudios de caso –algunas prácticas educativas multiculturales– con componentes estructurales. Asimismo, la etnografía permite estudiar cómo la escuela se relaciona con grupos económicos, culturales e históricamente diferenciados, para el caso, con niños, niñas y jóvenes indígenas que estudian en instituciones educativas regulares urbanas en la ciudad de Bogotá.

La etnografía educativa permite develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento y lugar, y proporcionar estrategias que, además de ser dimensionales (*macro-*, *micro-*) pueden ser históricas. El proceso de investigación de la etnografía educativa permite analizar aspectos contextuales materializados para esta investigación en documentos –legales, académico-investigativos y experienciales– y comprender sus relaciones, con el fin de mejorar procesos pedagógicos. A su vez, posibilita transformarnos a nosotros mismos, hacer reelaboraciones teóricas y modificar concepciones sobre la realidad. La figura 2 muestra la sustentación de estas ideas.

Figura 2. Perspectiva investigativa



Fuente: elaboración propia

El fin último de la etnografía, según Martínez (1996), no son las pretensiones universales ni la alta generalización; es que sus resultados sirvan a una comunidad en particular. En este sentido, se atiende a uno de los elementos que justificaron el estudio: el de aportar al mejoramiento de la educación para los grupos históricamente subalternizados como los estudiantes indígenas en contextos urbanos. Este aspecto lo reiteran Torres y Jiménez (2004), cuando mencionan que “el sentido de una investigación debe interesarle no solo al investigador, sino debe servir a su *institución o contexto social* y aportar elementos nuevos al campo de conocimiento donde se inscribe” (p.18.).

En la etnografía educativa se supera el esquema que considera la percepción como reflejo de las cosas reales. El conocimiento se considera fruto del resultado de la interacción, de una dialéctica o diálogo. Los factores culturales influyen en la categorización que se haga del objeto. Así, el objeto de estudio de la investigación etnográfica sería una realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes; para esta investigación ha sido: estructura y efectos vividos por los niños, las niñas, los jóvenes, sus maestros y familias. Así, la realidad educativa en contextos multiculturales no estaría en los elementos, sino en la relación entre estos. En ese sentido, de acuerdo con Martínez (1996), se trata de comprender los sistemas de relaciones en los que las propiedades se encuentran insertadas y del cual reciben su propio sentido.

Esta investigación asume la nueva etnografía, no la de culturas aisladas, congeladas en el tiempo y en espacio, no la que diferencia el mundo de los *civilizados* de los *otros* mundos. Se sitúa en una etnografía que analiza alteridades en conflicto y reconstrucción, y pretende mostrar la contemporaneidad del *otro*, no a manera de descripción, sino desde una mirada comprensiva (cf. Flórez, 2004). Siendo coherentes con este sentido, los resultados tendrán un valor contextual y quizá solo perdurables en la medida en que atiendan a su precisión histórica, porque todo conocimiento es asumido como parcial e incontingente. De igual forma, reconoce que hay una diversidad al interior de las *diversidades* propias de experiencias de vida diferenciadas.

El estudio realizado tiene un sentido crítico que propende por la construcción de una comprensión que se proyecta a la transformación de una situación social. En este sentido, atiende a elementos personales y de reconocimiento del *otro*.

El conocimiento que se ha construido ha sido producto del diálogo con los actores de la *interculturalidad*. Se centra en una realidad situada con la participación de actores sociales, cuya experiencia es estructurada por la praxis, a manera de construcción social y tiene el mismo valor que las fuentes teóricas. Al situarse en la práctica, pretende poner a funcionar, darle vida y sentido tanto a la interculturalidad como a su mirada decolonial.

Se considera pertinente aquí, al hablar de los actores, retomar unas palabras que De Certeau (2000) utiliza para recrear la ilusión de darle vida *al otro*, al hombre ordinario que ha sido subalternizado, ignorado o folclorizado:

Este ensayo está dedicado al hombre ordinario. Héroe común. Personaje diseminado. Caminante innumerable. Al invocar, al principio de mis relatos, al ausente que les da comienzo y necesidad, me pregunto sobre el deseo a partir del cual representa el objeto imposible. A este oráculo confundido con el rumor de la historia, ¿qué le pedimos que haga creer o nos autorice a decir cuando le dedicamos la escritura que antes se tributaba como homenaje a las divinidades o a las musas inspiradoras? (p. 3).

Las tres instituciones que participaron en la investigación tienen matriculados a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a diferentes pueblos indígenas. La Institución Educativa Distrital Agustín Nieto Caballero trabaja principalmente con la comunidad embera (katio y chamí); la Institución Educativa Distrital Antonia Santos con la comunidad kichwa, y el Gimnasio Real de Colombia con la comunidad waunaan. Las tres instituciones han tenido por lo menos dos años escolares de experiencia con estudiantes indígenas y tienen vínculos con estas comunidades, y sus familias, que también se identifican como pertenecientes a una de ellas.

Dos de las instituciones educativas son de carácter público: Agustín Nieto Caballero (ANC) y la Institución Educativa Distrital Antonia Santos (AS), y una de carácter privado: Gimnasio Real de Colombia (GRC), aunque en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá para la atención de estudiantes indígenas. Se ha definido el contexto de las tres instituciones como multicultural, al reconocer un espacio diverso culturalmente, pero una reflexión y acción que dista aún de ser intercultural en el sentido crítico en el que esta investigación se sitúa.

Diseño

Las *técnicas* para la recolección de los datos fueron documentales y conversacionales (entrevistas individuales y grupales), y los instrumentos utilizados: guía de información individual y guía para las entrevistas.

La *guía de información individual* permitió recoger información sobre datos generales de los estudiantes y de su historia escolar, sobre la familia, nivel de escolaridad de los padres, ocupación, relaciones con la comunidad, elementos culturales: lengua, uso del traje, identidad, participación política, significado y finalidad que le dan a la escuela, y motivo del desplazamiento a Bogotá.

Las entrevistas fueron abiertas, expresaron y dieron curso a maneras de pensar y sentir, particularmente a valoraciones, motivaciones, deseos y creencias de profesores, estudiantes indígenas y sus pares, y familias con relación a la

experiencia escolar con y de los estudiantes indígenas. Estuvieron reguladas por preguntas abiertas y respuestas libres. Se realizó una grabación de audio de las entrevistas, con la previa autorización (consentimiento informado) de los entrevistados. Algunas de ellas fueron individuales y otras grupales. Con algunos estudiantes, cuya conversación sobre el tema no era fluida, se acudió a su expresión por medio del dibujo.

El *análisis documental* permitió la exploración, revisión y análisis de documentos seleccionados sobre la producción de conocimientos, resultados de investigación y lineamientos de política vigentes sobre el tema.

Temporalmente, los documentos seleccionados para el análisis se circunscriben al periodo 2000-2011, por ser el momento en el que, con más énfasis, se empieza a observar la presencia de *atención educativa a la diversidad étnica* y en algunas ocasiones directamente al concepto de *interculturalidad* en la política pública educativa en el país. Sumado a esto, es a partir de la Constitución de 1991 cuando se da con más fuerza la consolidación y participación política de los movimientos sociales en el campo educativo; a su vez, el grado de desplazamiento a las principales ciudades del país tiene, en este periodo, un importante incremento.

La *investigación documental* implica un ejercicio analítico y reflexivo que supone una interpretación de la información, una comprensión de los fenómenos a los que se dirige el análisis y una mirada crítica, constructiva y propositiva que permitió identificar alternativas de intervención sobre la realidad y, principalmente para esta investigación, se constituyó en el insumo para comparar elementos estructurales con experiencias escolares.

El análisis documental implicó la recopilación de información, consulta de materiales y textos producidos, análisis de avances alcanzados y debilidades existentes para lograr una reinterpretación o nueva comprensión sobre el objeto de estudio. Parafraseando a Ramírez, Bravo y Méndez (1987), este tipo de técnica analiza diferentes fenómenos de la realidad mediante la indagación sistemática y rigurosa de estos, y desde la utilización de estrategias que, en forma directa o indirecta, arrojan información atinente al fenómeno estudiado.

El análisis de las fuentes consultadas respondió a preguntas sobre las tensiones entre productores de conocimientos y legislación, lugares de circulación, resultados y cuestionamientos sobre prácticas de educación intercultural, sus concepciones y fines, e intentó darle un lugar a los diferentes actores de la educación intercultural: académicos, movimientos indígenas, comunidades educativas y representantes de las políticas gubernamentales.

Las preguntas de investigación, dimensiones a las que responden y fuentes de información se sintetizan en cuadro 3.

Cuadro 3. Diseño de la investigación

Preguntas	Dimensiones	Fuentes
¿Cómo se caracteriza el campo de la educación intercultural urbana en América Latina?	Tensiones entre productores de conocimientos, lugares de circulación, resultados y cuestionamientos.	Normatividad, publicaciones académicas o de movimientos étnicos.
¿Cuál es el contexto familiar, social y educativo en el que se instalan las prácticas educativas analizadas?	Contexto social, económico y cultural en el que se instalan las prácticas.	Entrevistas, publicaciones, guías de información.
¿Qué formas de relación moderno/coloniales están presentes en las tres prácticas analizadas y cuáles han sido las resistencias a estas?	Sujetos, conocimientos y fines que se corresponderían con tres de los elementos moderno/coloniales (raza, pensamiento racional y tiempo lineal).	Prácticas en tres instituciones educativas: Colegio Liceo Nacional Antonia Santos, Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y Gimnasio Real de Colombia.
¿Cuál es la relación entre el campo de la educación intercultural y las prácticas educativas analizadas?	Aportar elementos para la configuración de políticas y prácticas educativas en el marco de la interculturalidad crítica.	Análisis del investigador según el corpus recogido.

Fuente: elaboración propia

La materialización de la investigación atravesó por diferentes momentos que se exponen a continuación:

1. Recolección de datos: material protocolar primario (entrevistas, grabaciones, notas y documentos).
2. Categorización y codificación: categorías, subcategorías, macrocategorías
3. Análisis: relaciones y conceptualización

Estos tres momentos no han sido necesariamente secuenciales; se articularon y dimensionaron de forma permanente a lo largo de todo el proceso.

1. El momento uno, *recolección de datos*, implicó una búsqueda inicial de las instituciones que trabajaban con estudiantes indígenas en Bogotá, y una selección de acuerdo con las características ya enunciadas, además de la voluntad de la comunidad educativa de los colegios para participar en el estudio.

Luego de haber concretado las tres instituciones, se realizó una presentación del proyecto a la comunidad educativa. En esta conversación inicial surgen ideas para afianzar y justificar de una mejor manera el proyecto. Presentado el proyecto, se inicia la elaboración de cronogramas con cada una de las instituciones con el fin de comenzar el trabajo de campo, que incluyó entrevistas individuales y colectivas a maestros, padres de familia, estudiantes indígenas y pares y directivos, además de la presentación parcial de los avances del proyecto en jornadas pedagógicas con maestros y directivos.

El trabajo de campo desde los primeros contactos hasta el desarrollo de las últimas entrevistas comprendió nueve meses (entre septiembre de 2010 y junio de 2011). Incluyó visitas semanales a colegios, de acuerdo a sus calendarios, semanas intensivas de trabajo, al igual que visitas domiciliarias a las familias, y reuniones de padres en las instituciones. En la parte final se hicieron observaciones de aula a la clase de una de las profesoras de la institución Agustín Nieto Caballero (ANC). Se obtuvieron 23 guías de información de familias del pueblo kichwa, 12 del pueblo waunaan y 33 del pueblo embera, para un total de 68 guías de información. Se entrevistaron a 10 profesores de la Institución Antonia Santos, 5 del Gimnasio Real de Colombia y 7 del Agustín Nieto Caballero, para un total de 22 docentes entrevistados. De cada una de las instituciones se entrevistaron a los rectores y coordinadores, para un total de 6 directivos. Además se realizaron talleres con profesores, 2 en la Institución Antonia Santos, 2 en Colegio Gimnasio Real de Colombia y uno en la Institución Agustín Nieto Caballero, para un total de 5 talleres con profesores. Con familias, se realizaron 3 encuentros grupales: 2 con el pueblo embera y uno con el pueblo waunaan. Prácticamente se trabajó con todos los niños, las niñas y los jóvenes indígenas de las tres instituciones: 41 kichwas (Antonia Santos); 25 waunaan (Gimnasio Real de Colombia) y 50 embera (Agustín Nieto Caballero), para un total de 116 estudiantes indígenas. Este trabajo se realizó por grupos, a su vez, con esta misma estrategia, se trabajó con por lo menos 5 estudiantes pares de cada uno de los cursos en los que se encontraban los estudiantes indígenas.

La búsqueda, revisión y análisis documental estuvieron presentes en todo el tiempo de realización de este estudio como aporte fundamental al análisis investigativo.

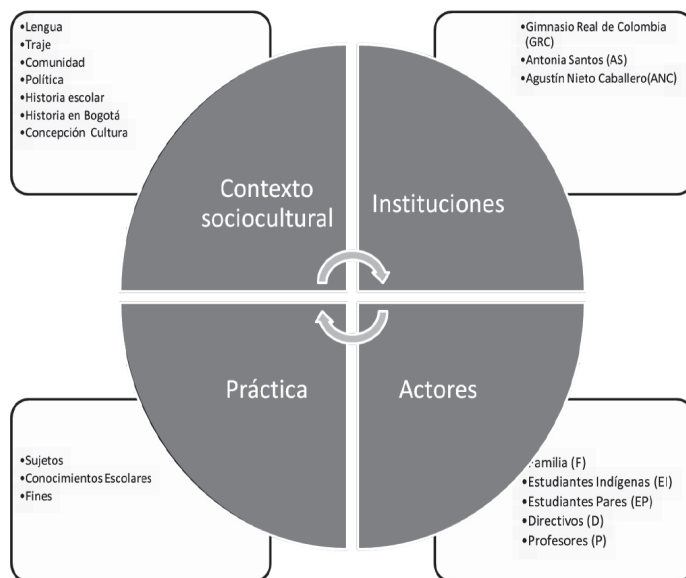
2. El segundo momento, de *categorización y codificación*, inicia con la lectura del material transcrito de las entrevistas y el análisis de las guías de información. Este proceso, como lo señalan Coffey y Arkinson (2003), implica la selección, condensación y reducción de la información a partir de su codificación y descomposición en temas, pasando por tres etapas: descripción, análisis –expansión, extensión– e interpretación.

Para la codificación y categorización inicial, fue de gran utilidad el *software* Atlas Ti²⁷ que permite hacer análisis cualitativos de datos textuales tanto del orden textual como conceptual. En principio, se agruparon en familias los textos por institución educativa y por actores para, luego, iniciar la segmentación del texto en pasajes o citas que iban siendo codificados²⁸, de acuerdo con categorías iniciales que parten del diseño original y de los nuevos códigos que surgen de la información misma. Durante el proceso de codificación, se hicieron anotaciones, por parte del analista, que fueron luego insumo en el proceso de análisis. En la fase de descripción y análisis, el programa permite hacer una lectura de todas las citas encontradas para cada uno de los códigos (categorías) y, con esta información filtrada, se inicia un análisis en primera instancia descriptivo y luego relacional. Para ejemplificar este proceso se presenta la figura 3.

27 El manual se puede consultar en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

28 Recordemos que, de acuerdo con Coffey y Arkinson (2003), codificar es una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos, en un proceso que va y viene de la simplificación a la complejización, y de la descontextualización (separar, sacar de su contexto original) a la recontextualización (reorganizar y clasificar).

Figura 3. Categorización y codificación



Fuente: elaboración propia

El análisis del contexto sociocultural tiene como fuente principal las guías de información y las entrevistas con las familias, y se codificó a partir de las categorías señaladas en el diagrama.

Todos los documentos fueron codificados según la institución a la cual pertenecían, esto con el fin de poder analizar la información de una forma comparativa, lo que permite desesencializar lo indígena al dar cuenta de lo particular de cada experiencia.

De igual forma, se requirió codificar con las categorías y subcategorías establecidas para el análisis de la práctica: sujetos (relaciones, percepciones, participación, identidad y experiencia escolar), conocimientos escolares (enseñanza, contenidos y aprendizaje) y fines (propósito y propuestas a la escuela). Como una categoría emergente, se encuentra la de modelo pedagógico (problemas de escolarización, normas escolares, concepto de cultura y tramitación de la diferencia cultural).

Luego de tener la información descriptiva codificada y recuperada, a lo que se le denomina *exposición de datos* para cada código, se inició un proceso de análisis más profundo, a partir de una segunda lectura

de información y en clave de dos supracategorías: las reproducciones y las resistencias a elementos moderno/coloniales de manera transversal a todas las categorías.

3. Tercera etapa, de *relaciones y conceptualización*. Con la exposición de los datos por códigos, se inicia un proceso de búsqueda de regularidades y contrastes desde la información misma y se inician procesos de representación visual. Estos análisis se contrastan con fuentes teóricas, políticas e investigativas que da como resultado la escritura posteriormente presentada.

Según Coffey y Arkinson (2003), pensar sobre los datos obliga a reflexionar sobre los significados y concepciones, voces y experiencias presentes en ellos. De manera simultánea a los datos, es necesario un uso creativo de fuentes escritas, porque las ideas de otros se usan para desarrollar perspectivas sobre nuestros propios datos, basándonos en comparaciones, analogías y metáforas; igualmente nos dan ideas sobre cómo construir nuestras propias narrativas de la vida social.

La perspectiva crítica de las relaciones culturales y de la pedagogía y el enfoque de etnografía educativa se constituyeron para este trabajo en el sustento que permite colocar en tensión permanente algunos determinantes estructurales con la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes indígenas, sus pares, maestros y maestras y familias.

CAPÍTULO 4. LO QUE CIRCUNDA Y HABITA A LA ESCUELA: PUEBLOS INDÍGENAS EDUCÁNDOSE EN BOGOTÁ

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer el contexto de las comunidades e instituciones educativas en las que se desarrolló el estudio. Contexto entendido como el conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales de los tres pueblos indígenas que participaron en el proyecto. Las fuentes que se utilizaron para obtener la información que aquí se presenta fueron: entrevistas, realizadas a las familias de cada una de las comunidades (guías de información); visitas domiciliarias y escolares; y documentos de las organizaciones indígenas, de organizaciones no gubernamentales y entidades gubernamentales.

En un comienzo, se presenta una caracterización de cada uno de estos tres pueblos indígenas en su contexto de origen: kichwas, embera y waunaan; la historia de su llegada a Bogotá, sus formas de vida en la ciudad (condiciones socioeconómicas, culturales, comunitarias y de participación política) y, en segundo lugar, lo referido a sus vínculos en el ámbito escolar: historia escolar de los padres y nivel de formación alcanzado, e historia escolar de los niños, las niñas y los jóvenes. Por último, se hace una caracterización de las tres instituciones educativas en las que se desarrolló el trabajo de campo.

CARACTERIZACIÓN

En Colombia, de acuerdo con el Censo del año 2005, existen 1'392.623 indígenas, que corresponden al 3,93 % de la población; están distribuidos en 87 pueblos y poseen 64 lenguas. En el año 2014, en Bogotá se registran 3848 indígenas; de estos, 1373 se encontraban en edad escolar (5 y 19 años)²⁹.

Los pueblos que a continuación se describen son a los que mayoritariamente pertenecen los niños, niñas y jóvenes indígenas, y las familias que participaron en la investigación.

El pueblo kichwa

Son descendientes de los incas, conservan la lengua kichwa, o *runa simi*. Habitan principalmente en los Andes del sur de Perú, Bolivia, Norte de Chile, Argentina, Colombia y, principalmente, Ecuador, donde son conocidos como *otavals* y se ubican en la provincia de Imbabura (Otavalo, Cotacachi y Atuntaqui).

Los kichwas, principalmente los de Otavalo, tienen una larga tradición comerciante y, con el auge turístico y el desarrollo artesanal, han logrado en las últimas décadas una presencia urbana importante. Mantienen nexos con sus comunidades de origen como un factor fundamental de reiteración de su identidad y de su sentido de pertenencia. Se ubican como uno de los pueblos indígenas con mayor prosperidad económica y ofrecen sus productos y manifestaciones culturales en casi todo el mundo.

Como traje, los hombres utilizan encima de una camisa de algodón y unos amplios pantalones hasta media pierna, todo de color blanco, un pesado poncho de lana azul oscuro, un sombrero de fieltro de ala ancha sobre una trenza, y sandalias de tela tejida, también blancas con suela de fique o caucho. Las mujeres visten un chal (fachalina) anudado a la frente, y/o sobre una blusa blanca bordada a mano, visten dos faldas (anacos) de lanas superpuestas, enrolladas a la cintura y sujetas con cintos (chumbes) hechos a mano³⁰.

El pueblo embera

El pueblo embera (katio y chamí) es la tercera comunidad indígena en población del país, con 70.000 personas aproximadamente.

29 Corresponde a personas correctamente identificadas (Tomado del RUV, procesado por el MSPS. Corte Agosto 30 de 2014).

30 Esta información se encuentra de manera amplia en Ariza et al. (2007).

Se ubica en los departamentos de Chocó, Risaralda, Caldas y Córdoba, y habitan en ecosistemas montañosos, donde predomina el bosque húmedo tropical. Los embera katio ocupan la vertiente occidental, correspondiente a los municipios de Bagadó, Carmen de Atrato, Quibdó y Lloró, en el Chocó, y los embera chamís ocupan la vertiente oriental, correspondiente a los municipios de Pueblo Rico, Mistrató y Quinchía, en Risaralda.

Los embera chamís configuran familias extensas que funcionan como unidad básica de producción y colaboración. Su economía se basa en agricultura, caza, pesca y recolección. Aún conservan elementos identitarios fuertes, como la lengua (embera), su cosmovisión basada en el jaibanismo y la organización política en cabildos y organizaciones regionales. Viven en tambos, lugares de vivienda construidos en guadua. Los adornos en chaquiras han sido recientemente incorporados a su cultura. En épocas anteriores, los hombres utilizaban *taparrabos* y las mujeres *paruma* en tela de la corteza del árbol de caucho. En Bogotá, los hombres se visten de pantalón y camisa, y las mujeres usan trajes de telas de colores vivos que ellas mismas elaboran.

Los embera katio poseen en su territorio cuatro actividades económicas fundamentales: la caza, la pesca, la agricultura y un incipiente intercambio comercial. Sus parcelas se ubican a orillas de los ríos y viven en tambos alejados unos de otros. La invasión del capitalismo, los ha obligado a vivir en territorios parcelados, domesticando animales, haciendo labranza, minería o arrendando su mano de obra en pueblos cercanos. La fiesta colectiva y la bebida de chicha de maíz marcan la vida colectiva (cf. Vía Plural, 2009).

El pueblo waunaan nonam

El pueblo indígena waunaan nonam habita en Colombia en las orillas del río San Juan, en el departamento del Chocó, y está compuesto por 9000 personas aproximadamente. Se encuentran localizados en tres grandes zonas: el Bajo San Juan (municipio de litoral del San Juan), el medio San Juan (municipio de Andagoya) y la serranía Wounaan (municipio de Pizarro). También viven en la zona del Bajo Atrato (municipio de Río Sucio) y en el municipio de Juradó. Habitan en un territorio biodiverso de selva húmeda tropical. Su lengua tradicional se llama *woun meu*. Su economía se basa en la agricultura, la pesca, la caza, la siembra y la elaboración de artesanías para el comercio externo. La artesanía es elaborada principalmente por las mujeres, con la fibra de la palma werregue. Habitan en tambos, a la orilla de los ríos, y el transporte se realiza por medio de canoas y lanchas. En sus poblados suele haber una escuela, un almacén de productos, un puesto de salud y un sitio de reuniones.

Mantienen la pintura corporal con jagua. Las mujeres se visten tradicionalmente con *paruma* de tela y llevan chaquiras de vivos colores en collares y aretes. Algunos hombres mayores usan guayuco de tela y también llevan ornamentos faciales y corporales. Estos atuendos son muy importantes en las fiestas tradicionales, que celebran varias veces al año, con el fin de mantener la cultura y proteger sus comunidades y territorios de las desgracias naturales ocasionadas por el hombre. El jaibaná o *Benkhur*, con sus poderes espirituales, protege la vida y tierras de los wounaanés (cf. Vía Plural, 2009, 2011; Asociación de Autoridades Wounaan y Siepien del Bajo San Juan, CIAT y UAO, 2004).

LLEGADA A BOGOTÁ

Por diferentes motivos, los pueblos indígenas mencionados han migrado a Bogotá. A continuación se presentan los motivos de su llegada a la ciudad y las condiciones en las que habitan.

Los primeros kichwas que llegaron a Bogotá lo hicieron con la intención de generar intercambios culturales e ingresos complementarios a través del comercio, pero conservando su identidad cultural y su lugar de asentamiento en el territorio de origen. Llegaron en 1940 y mantienen lazos con las dos principales actividades de la población: la agricultura y los textiles. A partir de los años 1950 se establecieron asentamientos fijos de familias, cuya principal actividad era el comercio artesanal y textil, y para los años 1970 ya sus productos estaban en importantes establecimientos de artesanía en la ciudad y, a la vez, ingresaron al país grupos musicales de la comunidad.

Los deportes, especialmente el fútbol, han sido espacios de encuentro, desde la década del sesenta. Los años 1980 marcaron un punto de transición, desde la declinación en el auge de los tejidos, al surgimiento de la ocupación en lo musical y cultural. En la actualidad, los jóvenes kichwas encuentran en la práctica deportiva (fútbol y voleibol) un mecanismo de encuentro y reconocimiento indígena, por lo que se organizan campeonatos y se preparan comidas típicas alrededor de esta práctica. A partir de los años 1980, crecieron las migraciones, con lo cual se fortaleció la comercialización de textiles, la práctica musical y deportiva. Hoy, un porcentaje elevado de la comunidad que habita en Bogotá es bilingüe y existen alrededor de tres generaciones nacidas y criadas en Colombia (cf. Ariza, 2007). En Bogotá, se calcula que existen unos 1200 indígenas de comunidad, pertenecientes a 270 familias, muchos de ellos asentados alrededor del barrio Las Ferias, en Bogotá y, un cabildo en el barrio La Granja, localidad de Engativá.

Para los estudiantes indígenas entrevistados, y frente a la pregunta de por qué llegaron a Bogotá, ellos responden que por trabajo o porque simplemente les dijeron que empacaran las cosas para irse. Para los adultos, la llegada a Bogotá

se hace con el fin de trabajar, ya que el trabajo en cuanto a mercado es más conveniente en Colombia que en Ecuador, y refieren también que ya otros familiares estaban en Bogotá o que lo hicieron motivados por el deporte.

[...] porque familiares míos todos están acá y por eso también cuando mi hermana está acá, mi mami también esta acá, claro que también por el trabajo es mejor, ya estamos acostumbrados de estar acá.

[...] los indígenas jugaban fútbol, entonces como mi esposo sabía jugar el fútbol nos mandó el pasaje para que venga acá a jugar el fútbol, y nos quedamos acá trabajando, y los niños, los tres también juegan y con el papá, como en el mes de julio comienza el partido entre indígenas, somos 24, juegan todos los años, termina hasta noviembre.

[...] acá se trabaja mejor, por lo que a la gente le gustan los tejidos, se venden los gorros, las bufandas, funciona por acá, en cambio en Ecuador ya no es novedad, entonces toca salir a buscar otro sitio [...]. (Entrevista a padres de familia kichwas, octubre de 2010).

El desplazamiento de los embera a Bogotá se desató por la inseguridad alimentaria, los conflictos al interior de la comunidad, la intervención de la guerrilla y los grupos paramilitares, y el reclutamiento de jóvenes. La migración de los embera fue histórica en Colombia; desde 1539 se reportaron las primeras olas migratorias. El desplazamiento fue producto también de la relación entre violencia y competencia por la posesión de tierras, y el acceso a recursos naturales, lo que ha fomentado la usurpación violenta de terrenos por parte de actores con intereses económicos en las propiedades de los indígenas (cf. Vía Plural, 2009). Se estima que en Bogotá habitan 700 indígenas entre los dos grupos, katis y chamís, aproximadamente, organizados en más de 100 familias, y se ubican principalmente en el centro de la ciudad, barrio La Favorita, localidad de los Mártires.

Comúnmente migran hacia ciudades, donde ya hay otros familiares, y a los mismos barrios, donde ellos se establecen. De igual forma, la búsqueda de mejores condiciones de vida, y dentro de estas el acceso a servicios de salud, educación y transporte, son también razones para migrar a Bogotá. Este último aspecto se constituye en una respuesta frente a la ausencia del Estado en estas zonas. La ciudad se convierte en el lugar de la ayuda estatal; es una forma de interpelación al Estado para garantizar sus derechos diferenciales. Los padres, frente a la pregunta por las motivaciones para migrar hacia Bogotá, respondieron:

[...] hace tiempo me vine del departamento del **Chocó**, de la comunidad de Cascajero, allá no hay nada de estudio para los niños.

[...] desplazado del municipio de **Pueblo Rico** de **Risaralda**, desplazado del resguardo de la comunidad por el conflicto armado, me habían amenazado, por eso me salí desde el año 2007.

[...] vinimos a **Bogotá de la vereda Las Lomas** por desplazamiento de las fuerzas armadas, si no hubiera esa guerra en el territorio entonces no habríamos venido para acá, porque como es peligroso no podemos trabajar por allá, en esos días dañaron casas, la escuela, la nevera, televisor y se robaron todo lo que venían de las lomas, por eso nos vinimos acá y por estudio para los niños.

[...] me desplazé también de la **vereda de La Loma** que queda en Risaralda, nos tocó vivir tres o cuatro combates allá y por ese motivo estamos en Bogotá, llevamos tres años acá. (Entrevista a padres de familia emberas, noviembre de 2010).

La primera familia waunaan que llega a Bogotá lo hizo en el año 2003; se vio obligada a huir de su tierra por amenazas de grupos subversivos. Viajaron desde la parte sur del Chocó (zona entre San Juan del Litoral y Togoromá) hasta Bogotá para buscar un espacio donde poder vivir. Se desplazaron a causa del conflicto armado y, en este sentido, se sienten en abandono por parte del Estado colombiano. La comunidad en Bogotá está integrada por 60 personas, aproximadamente, organizadas en 12 familias, y viven principalmente en la localidad de Ciudad Bolívar. De igual forma, llegan a Bogotá en busca de mejores condiciones de vida y acceso a la educación. Así lo relatan:

[...] Yo vine por la violencia, llegué en el año 2003, el 28 de abril, con mi hijo, porque nosotros salimos gracias a Dios que es tan grande, porque nos iban a matar, empezaron a preguntar y ellos no conocían bien mi nombre completo, siempre preguntaban por mi nombre, el día que salimos nos siguieron hasta el terminal y cuando llegamos acá empezaron a preguntar que dónde vivía yo, que nosotros lo necesitamos y lo buscaremos.

[...] ellos se vinieron de allá por un problema que, creo, que al papá lo amenazaron. (Entrevista a un líder waunaan en Bogotá, mayo de 2011).

EN LA CIUDAD

Vida urbana

En general, la integración de las familias indígenas a la vida urbana es difícil por cuanto sus condiciones sociales, económicas, culturales y de participación política reflejan la vulneración a sus derechos y la reproducción de elementos de discriminación y exclusión social. Algunas de las condiciones en las que se encuentran estos pueblos indígenas en Bogotá son sintetizadas a continuación³¹:

Vulneración al derecho de la identidad por el choque cultural, el cambio en su estilo de vida, y el riesgo de pérdida de su lengua propia

El pueblo kichwa ha tenido una transformación progresiva de identidad expresada en términos del traje, el idioma, las creencias, así como cambios en valores éticos y morales, y en una juventud más ajena, con las pautas políticas y culturales de la tradición cada vez más marcadas por el individualismo, el conformismo y la ausencia de solidaridad (cf. Ariza, 2007).

Uno de los problemas que enfrentan los emberas en la ciudad es la concepción del tiempo, que es más rígido y con agendas burocráticas más aceleradas, mientras que para ellos el manejo del tiempo depende más de lo grupal y eventual (cf. Vía Plural, 2009).

Los waunaanés dicen que luego de transcurridos siete años desde la llegada a la capital, aún no han logrado una estabilización socioeconómica y mucho menos una adaptación al contexto citadino, enmarcada en el respeto por su identidad cultural. El desplazamiento forzado tiene un impacto significativo en su estilo de vida; su relación con el medio ambiente es muy diferente; antes vivían en tambos abiertos, cerca del río y del monte, los hombres se dedicaban a la pesca, la caza y la agricultura, y las mujeres a las artesanías, y luego se vieron obligados a abandonar su territorio, formas de vida y subsistencia, su manera de vestir y su pintura en la piel. La conservación de la lengua es otro de los retos que enfrenta la comunidad; solo tres personas de las 61 que habitan en Bogotá la saben escribir. Únicamente hablan en su lengua cuando están en sus casas, y cada vez se introducen

31 Las fuentes principales para las condiciones de vida en Bogotá son informes de encuestas y estudios realizados sobre estos grupos poblacionales (cf. Para ampliar, ver Ariza, (2007), Vía Plural, (2009 y 2011), y Asociación de Autoridades Wounaan y Siepien del Bajo San Juan, CIAT (Centro Internacional de Agricultura Tropical y la UAO (Universidad Autónoma de Occidente) (2004).

más palabras en español. Prácticas culturales como la ceremonia de la primera menstruación, relacionada con encierro y dieta, son difíciles de llevar a cabo en Bogotá por el hacinamiento. La danza y la música también se ven afectados por la falta de espacios para reunirse (cf. Asociación de Autoridades Wounaan y Siepien del Bajo San Juan, CIAT y UAO, 2004, y Vía Plural, 2011).

Difícil integración al sistema económico por las condiciones de trabajo e insuficientes ingresos económicos

En Bogotá, existen pocas posibilidades de conseguir trabajo para mujeres y hombres indígenas por la incompetencia en el español, la carencia de documentos de identidad y las mínimas oportunidades de empleadores. Algunos hombres embera se vinculan como impulsores de ventas en San Victorino o salen a vender las artesanías con las mujeres, pero la mayoría está en sus casas. Las mujeres waunaan fabrican artesanías, aunque cada vez es más difícil conseguir los materiales de trabajo, que deben ser traídos del Chocó; son los hombres quienes se encargan del comercio de las artesanías. La mayoría de familias kichwas trabajan en el comercio de ropa, con horarios extendidos en la calle, y los ingresos son insuficientes para vivir en la ciudad, lo que se soporta en una inequidad estructural y da como resultado la situación de pobreza actual.

Discriminación y exclusión

La discriminación está acompañada de procesos de invisibilización, estigmatización y rechazo, además de la vulneración al derecho de la participación agudizada por la barrera del idioma. El desconocimiento de la lengua española es un impedimento importante para ejercer el derecho a la participación en la ciudad, así como el poco dominio de la lectura y la escritura, lo cual implica una falta de comprensión de indicaciones e información precisa sobre sus derechos, y la tramitación a su reclamación. En general, las actividades de participación son delegadas a los hombres líderes.

Condiciones de vivienda precarias

La mayoría de familias kichwas no cuenta con vivienda propia, debido a que se priorizan otros factores como la alimentación, salud, educación básica y viajes al Ecuador. De los 1200 indígenas (aproximadamente), solo 12 tienen vivienda propia. Las condiciones de vivienda son precarias: hay hacinamiento y ausencia o insuficiencia en la prestación de servicios públicos.

Los emberas se ubican en piezas de inquilinatos en los *pagadarios*, donde las circunstancias de vida son de hacinamiento, con deplorables condiciones higiénicas y de salubridad. Se estima más o menos un baño para 35 personas, y una habitación la comparten entre 7 y 11 personas.

Los waunaanés obtuvieron un subsidio de vivienda otorgado por el Gobierno nacional y por la Secretaría de Hábitat de la Alcaldía, y están en proceso de obtener dos viviendas más por este mismo medio. Los que no han accedido a la vivienda pagan arriendo, y el costo de servicios y arriendo superan lo remunerado por el trabajo, llegando en algunos casos a la suspensión de los servicios. El pago de servicios públicos es una de las principales dificultades para vivir en Bogotá. Ellos reiteran que en el territorio no se paga ningún valor por el agua; la electricidad se utiliza solo en las noches, y es proporcionada por la comunidad, y se utiliza la leña para las labores de cocina. En una de las casas viven 33 personas en 4 cuartos y un solo baño. Las viviendas se encuentran en la localidad de Ciudad Bolívar, en barrios inseguros y alejados del casco urbano, lo que hace que destinen una parte importante de sus ingresos al transporte. El hacinamiento de los waunaanés ha causado problemas de convivencia. Es importante resaltar que en ninguna de las viviendas los niños cuentan con mesas o escritorios para estudiar.

Cambios socioculturales importantes causados por la pérdida o ruptura del tejido familiar y también por el cambio productivo y en la división social del trabajo

El desplazamiento de la gente embera a Bogotá trajo consigo la ruptura del tejido familiar, producto de las condiciones de aislamiento y distancia. También, en otros casos, la pérdida de la red familiar por el asesinato o desaparición de alguno de sus miembros.

Al afectarse las redes familiares extensas, se imposibilita la transmisión de saberes propios y también se alteran mecanismos de educación, socialización, reproducción y producción, garantes de su supervivencia física y cultural. (Vía Plural, 2009, pp. 71, 73).

Los emberas han sufrido un gran cambio en el aspecto productivo, con relación a la división social del trabajo por género. En el territorio, los hombres proveían alimentos y recursos básicos, mientras las mujeres cuidaban el hogar. En la vida urbana, ellas pasaron a ser las proveedoras del hogar mediante el ejercicio de la mendicidad en las calles de la ciudad, mientras los hombres permanecen en las casa sin actividad.

Las familias kichwas se dedican a actividades relacionadas con la manufactura y comercialización de productos diversos, que ya no tienen una relación directa con sus oficios tradicionales.

Las mujeres waunaan se encuentran aisladas, sin ningún tipo de participación social; para los hombres la comercialización de las artesanías es un trabajo difícil y mal remunerado. El cambio de lógica para la adquisición de productos en un sentido mercantil es también una de las mayores dificultades para su integración a la vida urbana.

Riesgos sociales por la ubicación de las viviendas en barrios inseguros

El barrio La Favorita, en el que habitan muchos emberas y kichwas, está ubicado en la localidad de Los Mártires y se caracteriza por una alta tasa de homicidios, drogadicción, inseguridad, prostitución y violencia, factores que los expone a mayores riesgos, como la violencia sexual, caer en redes de comercios ilícitos, verse obligados a la mendicidad, la explotación y discriminación. Las mujeres indígenas se enfrentan a una triple discriminación (mujeres, desplazadas e indígenas). Además, son analfabetas y no hablan bien el español, por lo que la posibilidad de acceso a capacitación y puestos de trabajo es limitado. Mujeres y hombres indígenas en Bogotá son víctimas de abusos laborales y robo, por errores en la comercialización de las artesanías, además de la diaria persecución de las autoridades policiales relacionadas con la venta ambulante de sus productos.

Inseguridad alimentaria y dificultades para acceder al sistema de salud

Muchos de los niños emberas presentan cuadros de desnutrición con enfermedades respiratorias. A varios se les negó la inscripción al Registro Único de Población Desplazada (RUPD) y, por consiguiente, no se les suministró ayuda humanitaria de emergencia.

Asimismo, se considera que las acciones del Distrito y el Gobierno nacional no han sido suficientes para garantizar el goce efectivo del derecho a la alimentación de los waunaan. De acuerdo con la encuesta realizada por Vía Plural (2011), el 70% de la población, incluyendo niños y niñas, solo prepara una comida al día. Todos aluden a que en el Chocó no pasaban hambre; en Bogotá necesitan dinero para ir a comprar a la tienda.

La comunidad waunaan se encuentra en dificultades para acceder al sistema de salud. La falta de información, la discriminación, el no traslado de atención del municipio a la ciudad, entre otros factores, impiden su acceso al servicio.

Los siguientes testimonios de las visitas domiciliarias, durante el trabajo de campo, reafirman los elementos anteriormente presentados:

[...] Llegamos sobre las nueve de la mañana a una casa ubicada en el barrio La Favorita de Bogotá, a dos cuadras de la estación del Transmilenio de la calle 19, acompañados de una de las profesoras del Agustín Nieto Caballero (ANC). Es una casa de dos pisos antigua, las paredes interiores son de color azul y la fachada también. Se pueden ver una serie de habitaciones en el primer piso con la ropa empacada en costales. Recuerdo ver niños durmiendo en el piso. Hay un patio muy grande con tendederos de ropa, mucha ropa colgada en ellos, y un grupo de mujeres en la parte de atrás de ese patio en donde hay una especie de toldo de lata. Allí hay unos fogones de leña donde se está cocinando. El patio se ve desaseado, hay mucha basura en ese lugar, no solo en las canecas sino en el piso. Las mujeres están descalzas en su gran mayoría, algunos niños están vestidos pero muy desaseados, sus caras están sucias, están despeinados. El propósito de la visita es hablar con las mujeres embera porque el día que hicimos una reunión de padres de familia en el colegio fueron siete u ocho hombres y solo tres mujeres, y las mujeres nunca hablaron, y cuando les preguntábamos a ellas por su opinión, los hombres nos decían que ellas no hablaban. (Relato, visita domiciliaria, trabajo de campo, mayo de 2011).

[...] Es domingo en la tarde, día en el que nos puede recibir una de las familias waunaanés que habita en Bogotá. Tomamos un transporte en el barrio Lucero Medio para dirigirnos hacia el barrio Vista Hermosa en Ciudad Bolívar. Luego de 15 minutos de recorrido por la montaña llegamos a la casa. La calle está sin pavimentar. En la casa nos reciben varios estudiantes del colegio y nos hacen seguir. Se ven cuatro cuartos y al fondo una cocina. Nos hacen seguir a una de las habitaciones. Varias mujeres, mamás y estudiantes se quedan recostadas o sentadas en sus camas. Nos dicen que acaban de llegar del norte de la ciudad, pues estaban de culto. En algún momento de la conversación, uno de los líderes de la comunidad nos habla de su anterior adicción al alcohol y como la iglesia evangélica lo ha sacado de todo eso. Nos cuenta que viven 32 personas en esa casa. Las mujeres, mientras él habla, le complementan o le van diciendo en lengua lo que él debe comunicar. Cuando se les pregunta a las mujeres por su nivel de escolaridad, en general dicen cero y después añaden “artesanas”. Las señoras están vestidas con una falda de color vivo, como la que utilizan en el Chocó, y las jóvenes con sudadera o jean y camiseta; los muchachos no entran al cuarto, los niños sí nos

acompañan. Duermen en camas y mucha ropa está colgada a la vista. Al fondo se escucha un grupo de personas cantando música religiosa, acompañados de una guitarra, lo que nos hace pensar en el importante nivel de compromiso con la religión evangélica. (Relato, visita domiciliaria, trabajo de campo, mayo de 2011).

Frente a las condiciones anteriormente descritas, en términos generales, las comunidades las enfrentan acudiendo al mecanismo cultural de *redes de apoyo familiar*. Estas se reconstruyen a través del fortalecimiento de *prácticas solidarias* como mecanismo de protección personal y comunitaria, en el panorama urbano. En general, la familia nuclear y extensa funciona como estrategia para superar obstáculos que la vida urbana les impone, aunque las redes comunales e institucionales son insuficientes.

Las familias

A continuación se expondrán las condiciones en las que se encuentran de manera específica las familias de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas con los que se compartió este proceso de investigación. Los datos que se analizan enseguida se derivan de las entrevistas realizadas a 23 familias kichwas, 12 familias waunaanes y 33 familias emberas, durante el trabajo de campo del estudio y los porcentajes son producto de la sistematización y tratamiento cuantitativo de los datos.

Las familias de los tres pueblos que participaron en la investigación se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social y económica; en su gran mayoría habitan en barrios marginales de estratos 1 y 2, en hacinamiento, con malas condiciones de higiene y alto riesgo de insalubridad, y con un nivel de ingresos inferior al de los gastos básicos de alimentación, vivienda, educación y salud.

De acuerdo con lo mencionado por los padres de familia, el pueblo embera en Bogotá se encuentra en una *situación económica* muy difícil, y solicitan apoyo para alimentación, uniformes y útiles escolares.

[...] somos población desplazada, en mi caso hace tres años que vivo con seis niños, de los cuales están estudiando tres, y como no tenemos posibilidad de trabajo, solamente nosotros trabajamos la chaquira y vendedores ambulantes; si nos compran, pagamos el arriendo \$10.000 diarios, mensualmente \$300.000; durante tres años, ¿cuánto es? A nosotros no nos apoyaron, nos dejaron por fuera. Si los niños estudian, no hay alimentación. En este momento estamos incluidos en Acción Social, pero, ¿qué pasa?, llevamos 10 meses sin recibir ayuda, viendo que los niños están estudiando acá sin alimentación. Por esta razón se están

desnutriendo los niños –el año pasado se murieron muchos– [...]. (Entrevista a padres de familia emberas, noviembre de 2010).

Uno de los líderes de los waunaanes expresa de igual forma la dificultad de su situación económica, pues la comercialización de artesanías es difícil y en la ciudad todo es dinero.

[...] una persona que tiene tres o cuatro hijos es muy difícil para mantenerlos; aquí todo es con plata, allá no, porque allá siembra el arroz, el plátano, la yuca, la papa china, que es un tubérculo grande y se cambia por pescado o de pronto por carne, lo que uno quiera; allá le dicen trueque. Si allá no estudió, así quedó, pero aquí no [...]. (Entrevista a padres de familia waunaanes, mayo de 2011).

A esta situación se suma que la ocupación de los adultos en Bogotá está relacionada principalmente con el trabajo informal.

Del total de adultos waunaanes entrevistados, 91 % son artesanos, 5 % agricultores, 2 % promotores y 2 % comerciantes. Se destaca que la mayoría de mujeres son artesanas, y son los hombres quienes más se dedican a la promoción y el comercio.

Entre los kichwas, 50 % son vendedores, 33 % confeccionistas y 17 % comerciantes. A las tres actividades se dedican hombres, mujeres e incluso niños; sin embargo, el porcentaje de comerciantes es mayor en hombres (25 %) que en mujeres (8 %).

Los emberas tienen un mayor espectro de ocupaciones: 53 % dicen ser artesanos, 12 % recolectoras de monedas, 12 % traductores o intérpretes, 11 % vendedores, 5 % músicos, 3 % ninguna ocupación, 2 % gobernador de cabildo y 2 % motorista. La diferencia entre las ocupaciones de hombres y mujeres es evidente. De las mujeres, 62 % son artesanas, 32 % recolectoras de monedas, 3 % músicas y 3 % ninguna; mientras que 52 % de los hombres dicen ser artesanos, 19 % vendedores, 14 % traductores o intérpretes, 6 % músicos, 3 % gobernadores de cabildo y 3 % ninguna. Cabe anotar que, en las visitas, quienes estaban normalmente en las casas eran los hombres, y la mayoría de mujeres se encontraban recolectando monedas en la calle o buscando comida en la plaza de mercado, muchas veces con sus hijos.

Los horarios de trabajo en el *madrugón*³², para los kichwas son de las tres de la mañana hasta las cuatro de la tarde. La mayoría de trabajos se realizan en la calle en condiciones infrahumanas climáticas, de inseguridad y de alimentación.

Frente a esta situación socioeconómica, los apoyos recibidos han sido de vivienda para los waunaanes, donación de uniformes de la Secretaría de

32 Lugar de comercialización de ropa en el centro de Bogotá.

Educación, subsidios de Acción Social y apoyo pedagógico en algunas fundaciones. Ayudas sentidas por las comunidades como insuficientes frente a su situación actual en la ciudad de Bogotá.

En el aspecto cultural, el núcleo familiar de los waunaanés y los emberas comprende y habla la lengua propia, mientras que en los kichwas, los adultos hablan y comprenden, pero los niños y jóvenes comprenden, sin embargo, hablan únicamente algunas palabras sueltas. El manejo del castellano es bastante fluido para los kichwas, y en menor proporción para los emberas y waunaanés. Las mujeres, tanto emberas como kichwas, tienen un manejo muy deficiente del castellano, lo que incrementa su vulnerabilidad social y económica. La lengua se constituye en uno de los factores de discriminación académica, laboral y social. La preservación de la lengua propia es, a su vez, elemento de resistencia de las mujeres frente a blancos e investigadores; ellas hablan en su lengua como una forma de confidencialidad, identidad y pervivencia cultural. El 92 % de los emberas adultos dicen hablar y comprender la lengua propia, 91 % de los adultos kichwas dicen hablar y comprender la lengua propia, el 100 % de los waunaanés dicen hablar y comprender una lengua indígena: 77 % waunaan, 18 % embera y 5 % *epirara siapidara*.

En cuanto a los niños kichwas, 67 % hablan y entienden lengua, 25 % la comprenden pero no la hablan, y 8 % ni la comprenden ni la hablan, mientras que en los waunaanés y los emberas, el 100 % la comprenden y la hablan.

El uso del traje tradicional en la ciudad es más común para las mujeres que para los hombres. Las mujeres que más lo utilizan son las kichwas; la mayoría de ellas lo usan a diario, acompañado de accesorios propios. En fiestas y celebraciones, tanto tradicionales como religiosas, el traje es usado por toda la familia. Las mujeres waunaanés lo utilizan principalmente para las danzas, reuniones del grupo indígena, ceremonias y celebraciones. Las mujeres emberas lo utilizan en fiestas y celebraciones. En la cotidianidad se visten con faldas de colores vivos, y muchas de ellas andan descalzas. El uso del traje para las tres comunidades es común en actos públicos de las instituciones educativas (izadas de bandera y ferias). Además del traje, muchas de las mujeres emberas y kichwas llevan a sus bebés a las espaldas y usan accesorios propios de su artesanía tradicional. Cabe destacar que en las tres comunidades la iglesia es un lugar al que se asiste en traje tradicional. Lo más característico de los hombres (adultos y niños) kichwas es el uso del cabello largo trenzado. El traje en general es visto por las familias como un elemento cultural importante, que debe ser preservado, asunto que incluso ha sido objeto de petición al consejo académico de una de las instituciones; esta fue negada por el estamento, pero ha sido de interés reiterativo por parte de los padres.

[...] Como no acostumbramos a colocar la falda, mejor dicho no “endicamos” los pies, ellos por ese motivo no quieren estudiar, porque ya le da pena andar con la falda, entonces por eso mucho indígena no han

terminado el bachiller. En nuestra comunidad, que era como cinco años atrás, había muchos indígenas que estaban estudiando, apenas hicieron hasta sexto, después se dejaron porque no quisieron poner la falda, porque le da pena estar “endigando la pierna” (indicando la pierna). Por eso nosotros queremos mejor mandar a la cultura de nosotros a las niñas; en cambio los niños pueden poner así pantalón negro, al colegio se le mira bonito la cultura también, entonces para que nos ayude, y ustedes lo tengan en cuenta. (Entrevista a padres de familia kichwas, febrero de 2011).

[...] Lo único que a mí no me ha gustado [refiriéndose a la escuela en Bogotá] es que no han respetado la tradición, nuestra cultura, eso es lo único. Últimamente he estado preocupada un poquito porque arriba hay otro colegio, por la décima, por ahí cerca a la Hortúa. Allá sí le respetan y sí le dejan con ropa de uno ir al colegio. Por eso han acudido muchos paisanos míos a ese colegio porque respetan nuestra tradición. En cambio, aquí no lo respetan y le hacen cambiar los uniformes. [...] Entonces no me gusta que venga a usar la falda, la sudadera, entonces, a ver, ¿quién me ayude? (Entrevista a padres de familia kichwas, febrero de 2011).

[...] Si tuviera hijos, nos gustaría enviarlos al colegio con el traje típico. Es importante la conservación de la lengua, y en el colegio se debería aceptar desde pequeño el uso del traje. No me gusta que se pierda nuestra lengua, nuestros trajes, nuestras costumbres. (Entrevista a estudiantes kichwas, junio de 2011).

[...] hace dos años ellos elevaron al Consejo Directivo una petición, de que si los niños podían venir en su traje. El Consejo Directivo, en su momento, consideró que la escuela es un elemento social y no podemos hacer distinciones de que, si bien, hay una multiculturalidad, de pronto que los blancos quieren venir de una forma, los indígenas de otra, los afros de otra, que si yo soy gitano vengo de otra, ¿no? Hay un uniforme como para una identificación y un sentido de pertenencia de la institución, entonces que si bien se les respeta sus tradiciones, no ameritaba hacer la distinción y la diferenciación porque pensamos, en vez de generar una integración, podría generar una diferenciación. (Entrevista a directivos AS, octubre de 2010).

Uno de los aspectos más destacados en el campo cultural es la referencia continua a la participación religiosa en la ciudad. Se encuentra que para muchas de las familias la orientación religiosa católica de las instituciones es vista como algo

positivo en la educación de sus hijos. La enseñanza de la Biblia y del miedo a Dios los ven como parte de las funciones de la escuela.

[...] si arriba del colegio sí dejan, sí permiten, respetan la tradición de su ropa, me parece que están enseñando mucho de la Biblia también, entonces los niños van captando, teniendo miedo a diosito y acá dan poco cursito de Biblia. (Entrevista a padres de familia kichwas, octubre de 2010).

De otra parte, y para otras familias, la Iglesia cristiana y la evangélica, son enunciadas como la salvación a los vicios, al analfabetismo y a las dificultades en la vida diaria.

[...] mi mamá dice que mi papá fumaba y tomaba, pero desde hace doce años normal yo nunca, desde que tengo conocimiento, lo he visto tomar ni fumar y ahora estudia la Biblia, sabe más, tiene una colección de Biblia, solo le hace falta una, a él le gusta mucho estudiar acerca de la Biblia, entonces él también es consejero [...]. (Entrevista a estudiantes indígenas kichwas, octubre de 2010).

[...] yo conocí el cristiano en el año 1980, antes yo tomaba, pero después del año 1985 no tomo ni fumo, todos los de aquí saben que yo ni sé cuál es la cantina, por eso la gente de la comunidad nos han felicitado. (Entrevista a padres de familia waunaanes, mayo de 2011).

Sin embargo, los jóvenes indígenas ven con sospecha la elaboración de folletos en lengua propia, e invitación a usar su lengua. La formación de consejeros y fomento al uso de su traje se convierten en una manera de cooptación de los pueblos indígenas a su iglesia.

E: ¿Ustedes asisten a ceremonias religiosas?

R: A veces en algunos locales y nos hablan en kichwa y nos dicen tíos y tías, nos dicen buenos días, pero pues uno no confía en la gente, eso es como para llevarnos a la iglesia, no son indígenas, son colombianos y nos entregan folletos en kichwa, también siempre van al Madrugón y dicen: “pueden ir al culto en traje típico”.

De otra parte, algunos profesores se sorprenden al ver la pertenencia de familias indígenas a estas iglesias, cuyos principios no se corresponderían con sus tradiciones espirituales; es extraño para ellos ver a un indígena hablando de *Dios* y del *diablo*.

[...] me llamó la atención las presentaciones del Día de la Familia, había dos niños, no profe, no podemos ir porque vamos a la iglesia, entonces pues raro, es la única vez que me han dicho que no, y fue porque tenían que ir a la Iglesia y uno no ubica los niños indígenas en una iglesia cristiana. (Entrevista a directivos AS, octubre de 2010).

[...] él me dijo: “Mira profe, lo que pasa es que a mí me gustan esos muñecos, pero ese programa es muy violento, esos muñecos parecen como del diablo”, y a mí me impresionó mucho. A pesar de que todos opinaban lo mismo, él dijo: “Eso es del diablo”, yo pensé: “Él tiene una conciencia del bien y del mal, que existe Dios y existe el diablo”.

Mantener el vínculo con sus comunidades de origen se convierte en algo primordial en su estilo de vida. De los emberas, 100 % mencionan tener algún tipo de participación comunitaria, principalmente en asambleas y contactos con coordinadores.

La mayoría de los waunaanes participan en celebraciones y reuniones con la comunidad de Mesitas y Madrid (Cundinamarca), aunque 17 % dice no participar de actividades con la comunidad. “Nosotros nos reunimos y hacemos bailes” (Entrevista a estudiantes waunaanes, marzo de 2011).

En el caso de los kichwas, los viajes una o dos veces al año son el más importante encuentro con su comunidad de origen en el Ecuador. Viajan a celebraciones de carnaval, sin embargo, algunos padres de familia mencionan que no mandan a los hijos porque se cruza con el calendario del colegio. En Bogotá, para los que no viajan, el cabildo de La Granja organiza estas celebraciones tradicionales y es un lugar de encuentro y participación política.

[...] cuando vamos al Inti Raymi, pues se visten así de traje típico o si no se ponen máscaras, y según lo que yo entendí, que mi papá me dijo, fue que ante nuestros ancestros le pedirían al Dios sol, a cualquier Dios, entonces en enero, febrero, marzo es que llegaban buenas cosechas y según para nosotros el año se acaba el 23 de junio y comienza el 24, como el de acá 31 y primero, y entonces en esta época es que se baila, ¿no?, como dando gracias a los dioses por la cosecha. (Entrevista a estudiante kichwas, octubre de 2010).

[...] En junio viene el Inti Raymi, son cinco fiestas que llegan en el año, sino que para mandar; por estar en el colegio no los podía mandar (refiriéndose a los hijos), nosotros siempre nos vamos en febrero, hay unas fiestas, yo quería irme dos semanas. (Entrevista a estudiante kichwas, octubre de 2010).

[...] Nosotros hacemos reuniones de cabildo, o reunión de la iglesia o afuera en la calle. (Entrevista a estudiante kichwas, octubre de 2010).

Es importante resaltar que normalmente los nuevos inmigrantes llegan a los mismos barrios donde se encuentran conocidos de su pueblo, y esto hace que estén compartiendo todo el tiempo. Los fines de semana organizan torneos deportivos y encuentros culturales alrededor de la danza. Los niños valoran mucho su lugar de origen, y muchos de ellos quisieran regresar, sin embargo, las condiciones de violencia e inseguridad alimentaria lo impiden, sobre todo para los waunaanés y los emberas.

[...] los kichwas, a diario, porque somos acá dos mil indígenas, entonces como vivimos ahí en el barrio todos, entonces ellos se van del colegio, salen a hacer tareas, jugar fútbol, también entre ellos. (Entrevista a familias kichwas, mayo de 2011).

En Bogotá, a veces se reúnen los del Cabildo; ellos son prácticamente los que hacen, o mi papá también hace los eventos y, pues, todos se reúnen [...]. (Entrevista a familias kichwas, octubre de 2010).

E: ¿Y a ti te gusta ir allá? /al Ecuador/

R: Sí, se siente como estar en un parque de diversiones

E: ¿Por qué, qué hay allá?

R: Es que me gusta estar ahí, explorar lo que hay ahí, ir a ver la laguna, ver a las aves, y también hablar con mi familia de allá, tengo muchos primos. (Entrevista a estudiantes kichwas, octubre de 2010).

La organización política de las comunidades se materializa en un vínculo con la Organización Nacional de Pueblos Indígenas de Colombia (ONIC) para las tres comunidades, aunque la relación es más estrecha con los waunaanés y los emberas.

Los kichwas, en su mayoría, se encuentran vinculados al cabildo de La Granja, uno de los cinco cabildos indígenas reconocidos en Bogotá. Los waunaanés mencionan haber conformado su propio cabildo, aunque este no ha sido reconocido oficialmente. En el caso de los emberas, a pesar de contar con gobernadores de cabildo y algunos mayores a quienes se les consulta, su organización no es muy fuerte.

De los waunaanés, el 100 % de los adultos dicen participar en organizaciones políticas, de los cuales 77 % menciona a la ONIC. De los kichwas, 55 % expresan que participan a través del cabildo de La Granja, 36 % dicen no participar y 9 % sí lo hacen en organizaciones en el Ecuador. De los emberas, 62 % mencionan una participación a través de la ONIC, 13 % dicen participar, pero no especifican en qué organización, 12 % lo hacen a través del coordinador y 13 % no participan.

HISTORIA ESCOLAR

Las prácticas educativas actuales tienen una importante relación con la historia escolar de los padres y de los mismos niños y jóvenes. El paso por la educación propia, el analfabetismo de los padres e incluso la desescolarización de los niños marcan sus experiencias escolares actuales como se expondrá más adelante.

Padres de familia

En el *campo educativo*, en cuanto a la formación y nivel educativo alcanzado por los padres de familia, se podría decir que en las tres comunidades el nivel alcanzado por los hombres es más alto que el de las mujeres. Un mínimo porcentaje de los hombres ha culminado la secundaria, y de las mujeres la primaria.

De las mujeres kichwas, solo 30 % han culminado la primaria, 20 % no tienen ningún nivel de escolaridad, 10 % segundo de primaria, 10 % cuarto de primaria, 10 % primaria completa, 10 % sexto y 10 % séptimo; mientras que, en el caso de los hombres, 42% han alcanzado la primaria, 25 % sexto, 17 % tercero de primaria, 8 % primero de primaria y 8 % reportan no tener ninguna escolaridad.

De las mujeres emberas, 61 % informan no tener ningún tipo de escolaridad, 13 % solo saben leer, 13 % solo firmar y 13 % han alcanzado como máximo nivel de escolaridad el segundo de primaria. Por su parte, de los hombres, 32 % han alcanzado quinto de primaria, 17 % la secundaria, 17 % hasta segundo de primaria, 17 % solo saben firmar y 17 % no tienen ninguna escolaridad.

De las mujeres waunaanés, 52 % no tienen ninguna escolaridad, 29 % tienen quinto de primaria, 14 % segundo de primaria y 5 % tercero de primaria; de los hombres, 49 % alcanzaron un nivel primario, 18 % sexto, 14 % tercero de primaria, 14 % cuarto de primaria y 5 % ninguno.

Estos grados de escolaridad los han cursado los padres de familia en diferentes tipos de instituciones: católicas e interculturales y bilingües, y, frente a la pregunta por su experiencia escolar, muchos de ellos hablan del castigo físico y de las largas jornadas, la falta de apoyo y recursos para continuar estudiando, la evangelización y, en otros casos, del aprendizaje de la lengua y la cultura propia.

[...] Mi papá nos dice que en los colegios de Ecuador, si no hacía las tareas les pegaban con una regla, y una vez mi hermano que estudiaba también ahí, le rompieron la oreja, que antes los cogían de la oreja y se los llevaban al salón para que aprendan. Es que mi papá estudiaba en un colegio católico. (Entrevistas a estudiantes kichwas, octubre de 2010).

[...] Yo terminé hasta quinto de primaria, empezaba a las ocho de la mañana y llegaba a las dos de la tarde, todos los días, sin refrigerio; nosotros llevábamos el almuerzo. (Entrevistas a estudiantes kichwas, octubre de 2010).

[...] Yo terminé el bachillerato en el año 2005, hasta ahí llego mi estudio y ya no quise estudiar más porque es muy costoso para estudiar en la universidad, ya no tengo quien me vaya a apoyar y hasta ahí me llegó el estudio, me puse a trabajar en la casa y cuidar la familia. (Entrevista a padres de familia emberas, noviembre de 2010).

[...] En el Chocó también funcionaba escuela, allá estudiaba de 8 a 5 de la tarde, desde los 8 años empecé a estudiar en la escuela porque mi papá le gustaba que los niños se educaran, mi papá no le gustaba perder el día y porque así pierde su materia y entonces pierde su año, hasta 14 años. En esa época funcionaba desde el primero hasta el quinto no más, no existía sino hasta el sexto, no salen bachilleres y uno terminaba su quinto y se quedaba quietecito, hasta los 30 años. (Entrevista a padres de familia emberas, noviembre de 2010).

[...] era bilingüe, pues nos enseñaban en kichwa y sí, sí era buena pues. No me acuerdo como fue el primer grado, pero sí me acuerdo que sí ha sido buena porque me ha enseñado bastante. Desde el 2008 trajeron profesores para enseñarles kichwa, para que no se perdiera. (Entrevista a padres de familia kichwas, octubre de 2010).

[...] como murió mi papá, entonces mis abuelitos dijeron que no, que yo necesitaba que estuviera solo en la cocina. (Entrevista a padres de familia kichwas, octubre de 2010).

E: ¿Y él le ha contado algo de cómo fue el estudio en Ecuador?

R: Sí, muy duro, cualquier cosita que fallaba le castigaban, le pegaban en las manos con la regla.

[...] era bilingüe entre monjas, había profesores indígenas, mucha cultura, y nos enseñaban danza, música folclórica, y lo que es la iglesia y el estudio. (Entrevista a padres de familia kichwas, octubre de 2010).

Dentro de las entrevistas, también hacen referencia los adultos indígenas a un tipo de aprendizaje más natural, más relacionado con la vida misma que se aprende en comunidad.

[...] yo aprendí desde los ocho años; cuando tenía diez años yo cortaba maderas, hay unas que tienen 30 pulgadas de gruesa y yo solamente cortaba lo de abajo y lo que quedaba arriba no podía, solo lo que caía abajo. Yo pescaba, lo que uno aprende es para uno mismo porque eso es como el matrimonio, antes de uno escoger la muchacha que le gustó, hay que trabajarlo, tener una casa, tener una finca y cuando uno escoge a una mujer, hay que coger lo que uno ha sembrado: si ya tiene la casa, tiene que entrar con la novia, allí todo se hace desde pequeño, aunque allá no hay plata, no es como estar empleado. (Entrevista a padres de familia waunaanés, mayo de 2011).

Niños, niñas y jóvenes

En la historia escolar de los niños, informan los padres una variedad de instituciones educativas anteriores a su ingreso al colegio. Se referencian en Bogotá la asistencia a fundaciones, en donde básicamente la atención es asistencial, lúdica y recreativa, jardines infantiles, tanto indígenas como regulares, instituciones educativas distritales (IED) y, en algunos pocos casos, privadas. Para los niños mayores, se encuentra una historia educativa en los municipios, principalmente en los emberas o kichwas, con niños que nacieron en el Ecuador. Estas instituciones en los municipios o veredas atendían fundamentalmente a los principios de la formación indígena propia. En cuanto al nivel educativo alcanzado por hermanos u otros familiares que han estudiado en Bogotá, se referencian casos de bachilleres, técnicos y de algunos que actualmente estudian carreras profesionales. Un caso que llama la atención es el de los waunaanés, quienes cuentan que en la región un líder religioso les prohibió enviar a los niños a la escuela durante diez años, y este es el motivo del atraso escolar de algunos de sus miembros. Cuando llegaron a Bogotá, muchos perdieron tiempo ubicando una institución o pasaron por instituciones donde fueron rechazados y discriminados; por ese motivo buscaron un cambio de institución. En el caso de los niños waunaanés además del tiempo perdido en Bogotá por la falta de ubicación institucional, en el territorio también pasaron muchos años desescolarizados.

[...] porque hubo diez años que he comentado a la gente que hubo un señor que llamaba Jesús anticristo y él prohibió el estudio a las comunidades indígenas; estuvimos diez años sin colegio, no había escuelas

porque ya se iba a acabar el mundo en agosto de 1988. (Entrevista a padres de familia waunaanes, mayo de 2011).

La llegada a las tres instituciones en Bogotá se da por cercanía al lugar de trabajo de los padres y a sus viviendas, por recomendaciones de otros familiares que ya tienen a sus hijos estudiando allí o por el interés de una profesora del Agustín Nieto Caballero (ANC) que, familia por familia, los invitó a matricular a sus hijos en la institución. Los primeros waunaanes llegaron al Gimnasio Real de Colombia (GRC) hace más de ocho años. Al Antonia Santos hace cinco años aproximadamente. El ANC ya tiene bachilleres que empezaron desde preescolar. El ingreso de los estudiantes a las instituciones incita muchas preguntas por parte de la comunidad educativa, para quienes su tratamiento, en el sentido cultural y académico, es aún una incógnita.

[...] los niños han venido participando del proceso educativo, han venido también en promociones anteriores teniendo su grado de bachiller; algunos han tenido su título de técnicos en Sistemas y Computación y en Administración de Empresas. (Entrevista a directivos ANC, mayo de 2011).

Contexto institucional

Para finalizar el aspecto educativo, se presenta a continuación una breve contextualización de las instituciones educativas a las cuales asisten los niños, las niñas y los jóvenes indígenas de los pueblos mencionados. La ubicación de dichas instituciones en la ciudad, sus propósitos educativos y relación con la atención educativa de la *diferencia*, además, el número de estudiantes indígenas con los que trabajan.

El Colegio Nacional Agustín Nieto Caballero es una institución educativa distrital ubicada en la carrera 19 n.º 11-17, creada en el año de 1976 en el sector de la Plaza España de Bogotá. A esta institución asisten principalmente los niños emberas. Su misión es la de formar integralmente a niños, niñas y jóvenes emprendedores, potenciando habilidades en programación de computadores y administración organizacional con proyectos empresariales fortalecidos a través de procesos pedagógicos académicos y administrativos, e inculcándoles a los estudiantes valores que les permitan ser útiles a la sociedad. El énfasis se hace en lo empresarial y profesional desde los valores del respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y la honestidad, atendiendo a principios como la autonomía, el emprendimiento, la identidad institucional y el liderazgo. El énfasis del proyecto educativo está en una proyección empresarial, apoyándose en tecnologías de la información. La institución tiene dentro de sus propósitos la formación en derechos humanos, en respeto y tolerancia hacia los demás, lo que haría pensar en

un terreno adecuado para el trabajo con la diferencia cultural, pero este aspecto no es desarrollado en los documentos institucionales revisados, con excepción de uno de los objetivos específicos que se refiere al fomento de hábitos que permitan mantener una convivencia sana en la comunidad educativa, basada en el respeto y la diversidad cultural, y el manual de convivencia que menciona la necesidad de una convivencia de todos los miembros sin ningún tipo de discriminación. Esta institución cuenta con un número aproximado de 45 a 50 niños emberas.

El Gimnasio Real de Colombia es una institución educativa formal de carácter privado, ubicada en el barrio Lucero, en la localidad 19 (Ciudad Bolívar) de Bogotá. A esta asisten principalmente los estudiantes del pueblo waunaan. Ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, y está ubicado en la carrera 17D n.º 65-53 sur. Entre sus propósitos está proporcionar a los estudiantes una educación integral como herramienta para el manejo de la pobreza. Tiene una experiencia importante en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (70 niños) y estudiantes waunaanes (28). Su proyecto educativo está centrado en la gestión ambiental (reducción de la contaminación); creación de zonas verdes en la ciudad; introducción de criterios ecológicos en el entorno urbano; higiene ambiental; sostenibilidad ecológica; y gestión de recursos, con el objetivo de proporcionar un espacio en coherencia con las necesidades educativas y recreativas de los niños y jóvenes de Ciudad Bolívar, la cual es inexistente hasta el momento, tanto en sus casas como en la totalidad del barrio. Con el fin de lograr este objetivo, se crea este colegio. El jardín botánico, la piscina natural, el acuario, el mariposario y los huertos urbanos, en los que están los cultivos orgánicos, son los espacios pedagógicos desarrollados para aprender el valor del medio ambiente a través del contacto con plantas, animales y agua.

El Colegio Liceo Nacional Antonia Santos es una institución educativa distrital que cuenta con dos sedes: la de primaria, en la que se realizó la mayor parte del trabajo de campo, ubicada en la localidad de Los Mártires de Bogotá, carrera 22 n.º 12-49, barrio La Sabana. La sede de bachillerato en el barrio Restrepo, ubicada en la calle 19 A sur n.º 15-35 en la localidad Antonio Nariño. Tiene matriculados principalmente estudiantes kichwas (41). La institución reconoce las particularidades de estudiantes indígenas, afrocolombianos y algunos con necesidades educativas especiales, todos ellos integrados al aula regular, y esto ha llevado a la estructuración del proyecto educativo institucional (PEI) desde una óptica multicultural e intercultural de la educación. El PEI enfatiza en el propósito de garantizar la educación integral del educando para asegurar así los procesos de desarrollo biofísico, competencia comunicativa, valorativa o ética y cognitiva, de manera tal que se garantice el crecimiento y desarrollo social adecuado, para posibilitarle su vinculación a la educación superior, dentro del marco de la dignificación humana. La comunidad educativa ha asumido y aceptado la inclusión de los grupos multiculturales, promoviendo cotidianamente la convivencia, asumida como el conjunto

de habilidades sociales de una persona (relaciones interpersonales, adaptaciones a grupos, interacción, comunicación, uso adecuado de recursos, respeto a normas y a la diferencia, cumplimientos de acuerdos y pactos para convivir y compartir en los mismos espacios). Se explicita que el respeto por la diferencia se constituye en uno de los ejes rectores del trabajo pedagógico, que supone la diversidad cultural y la inclusión en el marco de una educación para todos.

En síntesis, la vida urbana en Bogotá para los pueblos indígenas, además de afectar los cuatro elementos fundamentales de los pueblos indígenas –territorio, unidad, autonomía y cultura–, es un lugar para la vulneración de sus derechos a la identidad, la salud, la educación, la vivienda y la alimentación. La discriminación y la exclusión son también condiciones cotidianas para todos los miembros de las comunidades. Su lengua, el imaginario que de ellos se tiene, sus condiciones culturales, sociales y económicas son barreras casi infranqueables para su inclusión social y económica.

El lugar para hacer las tareas, la energía de los niños para jugar y estudiar, el acompañamiento que pueden hacer los padres al trabajo escolar de sus hijos y el sentido que se le da a la escuela están relacionados con todo lo anteriormente escrito. Sin este marco, hablar de las prácticas educativas con y para niños indígenas en Bogotá sería como tapar el sol con una mano, como intentar volar sin ver el horizonte, como hacer algo inútil en virtud de un aislamiento, que sin duda nos daría más tranquilidad, pero que estaría muy lejos de lo vivido.

SEGUNDA PARTE
PRÁCTICAS

CAPÍTULO 5. INTERACCIÓN DE SUJETOS QUE SE MIRAN DESDE ADENTRO Y DESDE AFUERA

Este capítulo da cuenta de los discursos que circulan en las instituciones educativas sobre quiénes son los niños, las niñas y los jóvenes indígenas que allí estudian. El discurso es entendido como práctica social cuyo análisis crítico constituye un instrumento de la construcción social de la realidad y un arma que no solo reproduce relaciones de poder, sino que puede reflejar formas de resistencia a ideologías dominantes. Existen de acuerdo con Vich y Zabala (2004) tres grandes dominios de la vida social que están constituidos discursivamente: 1) representaciones del mundo 2) relaciones sociales 3) identidades personales y sociales, estos tres elementos se incluyen en el siguiente análisis. La primera parte analiza los discursos acerca de las *relaciones* entre los niños, las niñas y los jóvenes indígenas con sus pares, maestros y directivos; la segunda, aquellos relacionados con las *percepciones* que sobre los estudiantes indígenas tienen profesores, pares y directivos y, finalmente, el tercero, acerca de las *experiencias* de los profesores y estudiantes indígenas en estas prácticas escolares en particular. Las fuentes son las voces de maestros, familias, directivos educativos y niños (en algunos casos sus dibujos). Estos relatos estarán acompañados del análisis de la investigadora, nutrido, a su vez, con las disertaciones de otros investigadores y teóricos cuya luz se fue descubriendo con el paso a paso.

LAS RELACIONES

Los maestros y directivos en sus relaciones dicen preocuparse por un lado, en *mantener lo universal, lo global*, la no discriminación y la igualdad atendiendo a políticas multiculturales que propician la convivencia. Esta perspectiva da cuenta de la incidencia de discursos políticos oficiales en sus testimonios. En estos discursos, la discriminación *no es permitida* y la igualdad de trato prácticamente obligada (OIT, 1989; Unesco, 2001; Naciones Unidas, 2007; Constitución Política de Colombia, 1991).

[...] estamos hablando de una **multiculturalidad** que no la estamos llevando a cabo y de hecho tres, cuatro o cinco niños emberas que están en otros cursos, lo ideal es que ellos lleguen a valorar lo que ellos son, todo su ancestro y que puedan **convivir** con los otros que están aquí. (Directivo ANC).

[...] por parte del maestro, **todos son iguales**, todos se tratan igual. (Profesora AS).

[...] no, nosotros no tenemos ninguna dificultad, ninguna prevención contra ninguno, ellos son tratados **igual** que cualquier persona. (Directivo ANC).

De otro lado, las relaciones se encuentran marcadas por la referencia que hacen los maestros y directivos a la necesaria *diferenciación*, a la preservación de su lengua y su cultura, a un trato especial, en el sentido de dar una mejor respuesta a sus condiciones. Nótese como este tipo de relación llega a ser incluso asistencial.

[...] a ver dijéramos que yo soy bastante sensible a estos tipos de niños siempre me acerco a ellos como para el saludo **especial**. Yo voy en su búsqueda. (Directivo AS).

[...] es una relación bonita porque ellos fueron mis estudiantes, les digo que son mis hijos, incluso he tenido una relación como de ser **mamá**. (Directivo AS).

Muchos de los relatos de los maestros enuncian una relación hacia un grupo vulnerable en la que priman el respeto, la tolerancia y la atención focalizada. Es de destacarse, que la atención focalizada con enfoque diferencial esta referenciada en la actualidad en las políticas educativas distritales.

[...] cuando se acercan se dialoga, se les explica, se les ayuda, se les colabora al máximo, aquí llegaron sin papeles, sin nada, muchas veces no

saben ni siquiera cómo se llaman, pero aquí con mucha **paciencia, con mucha tolerancia y con mucho respeto**, se va tratando de organizarlos, se va tratando de llevarlos poco a poco. (Directivo ANC).

Desde los dos sentidos presentados anteriormente, las relaciones entre profesores y directivos con los niños, las niñas y jóvenes indígenas se analizan como predominantemente distantes y esta distancia se encuentra marcada por diferentes elementos:

- a. Un *manejo diferente del concepto de autoridad* entre estudiantes indígenas y directivos. Sobre la idea que tienen los estudiantes indígenas acerca de la autoridad escolar, el rector de una de las instituciones de manera anecdótica narra cómo cuando él les solicitaba a los niños emberas alguna acción correspondiente con el manual de convivencia, los niños lo miraban de manera extraña y el llamado a que se encontraban frente al rector de la institución era indiferente para ellos. En este sentido, la investigación realizada por Czarny (2008) sobre procesos de escolaridad de niños indígenas en Ciudad de México, afirma que la escuela resulta un lugar de cruces a manera de frontera en donde, las nociones que definen lo que es saber y ser una autoridad se construyen en la relación que históricamente las comunidades indígenas establecen en torno a la escuela y con los maestros. Destaca que en la comunidad se miden más los comportamientos que los títulos. El saber se mide por el servicio a la comunidad y las relaciones están mediadas siempre por el dar y recibir. Esta es una manera de explicar cómo el concepto de autoridad es diferente para los estudiantes indígenas, para quienes las relaciones de poder están marcadas por valores comunitarios distintos.

- b. La *prevención por parte de los profesores* en el trabajo con estudiantes indígenas. Aducen, falta de formación y ausencia de elementos de su lengua; esto justifica un distanciamiento de los niños.

[...] como difícil uno como que tiene ese **temor** de cómo entrarles, cómo abordarles, hay como un muro invisible, buscando cosas para conquistarles y empezar el trabajo. (Profesor GRC).

- c. La *prevención de los estudiantes indígenas*. Los profesores consideran que la relación con los estudiantes indígenas es muy *difícil* por la *historia de violencia* que desencadenó su desplazamiento a Bogotá y el nivel de *desconfianza* que esto conlleva.

[...] el relacionamiento entre los alumnos es muy difícil, porque una persona llega afectada por todo el conflicto y todo lo que se ve, yo viví esa misma situación, que yo cuando veía a alguien me asustaba, imagínate como creen que puede pasar con un niño, por eso es ese miedo a relacionarse, **que a nadie le den confianza porque le puede hacer daño.** (Profesor GRC).

Esta historia de violencia y conflicto se ve claramente en el dibujo 1, en el que un niño indígena expresa la razón de su desplazamiento a Bogotá.

Dibujo 1.



Fuente: Carlos, primero de primaria, ANC

- d. *La forma de ser de los estudiantes indígenas.* La relación de distanciamiento es justificada por características personales y colectivas de los estudiantes indígenas descritos por los profesores y pares como aislados y tímidos.

[...] los míos son como muy retraídos, o sea si uno les habla le van haciendo como si uno los estuviera regañando, toman como una postura, como si les da temor, y si uno les pregunta algo, entonces no contestan, sobre todo las niñas (...). (Profesora AS).

- e. La *lengua*. Un elemento que dificulta la relación entre los niños y los padres con los profesores y directivos es la *lengua*. La participación en el aula, la comprensión de las consignas y la comunicación con los padres de familia, tienen en la diferencia de lenguas una barrera importante.

[...] es muy difícil hablar con los papás, ellos vienen por los boletines y si, sí pasó, yo trato de otra manera de expresarles y ellos vienen y le preguntan a uno en la lengua que ummm, entonces ellos traen como una persona que traduce [...]. (Profesora GRC).

[...] Los papás vienen y yo lo que hablo con ellos, uno casi no utiliza artículos con ellos, sino palabras completas, comer, bien, salir, cosas así porque ellos con artículos no entienden. (Profesora ANC).

[...] Para los niños indígenas entrar a hacer una comprensión del problema es más difícil, por lo que ellos no entienden muy bien el lenguaje. (Profesora AS).

A pesar de que priman las relaciones de distanciamiento algunos profesores han mencionado el interés de acercarse a las familias de los niños indígenas, a su comunidad y a sus costumbres. Ven este tipo de relación como un aspecto importante para su trabajo pedagógico. Como parte de este acercamiento realizan visitas domiciliarias, se encuentran en las asambleas de los fines de semana e incluso buscan ayudas económicas para ellos.

[...] Ella me hacía énfasis en eso, que en el colegio hubiera como un espacio para que ellos pudieran enseñar, qué podemos extraer de los frutos para pintarnos el pelo, para hacer tejidos, para hacer otra cosa, si ella a veces me llama y me dice, profe quiero hablar con usted, llámeme. Entonces **compartí con la familia**, ya me invitaron al chocolate en vacaciones, que extrañan eso si su tierra. (Profesora GRC).

Los discursos sobre las relaciones entre los niños y los jóvenes están marcados principalmente por la *discriminación* y el *rechazo*, aunque en algunos relatos se encuentren elementos de *admiración*, *valoración* y *respeto*.

La *discriminación* para Viveros (2007) encuentra su origen en la prolongación y permanencia de ciertas representaciones sociales y culturales negativas sobre aquellos que, como colectivo, se han percibido como diferentes y han estado excluidos del cabal ejercicio de su ciudadanía, por razones históricas, sociales o culturales.

De acuerdo con el análisis realizado se encuentran dos tipos de discriminación: la cultural y la académica. En la *cultural* es común encontrar discriminaciones por el acento, *por hablar raro*.

A veces el acento, es que nos molestan por el acento.

Y yo les digo: es lo mismo, un señor de Estados Unidos no pude hablar bien el español, nosotros tenemos dos idiomas y por eso no pronunciamos bien el español. Y a veces, nosotros no hablamos bien el español y ellos se ponen a reír, uno intenta lo mejor que uno puede pero entonces lo critican por eso. (Estudiante indígena AS).

A veces les da miedo hablar porque cuando ellos hablan en Waunnan, todos se ríen porque son palabras muy diferentes. (Estudiante Grupo pares GRC).

De igual forma el uso del cabello largo en los hombres, muy común en el pueblo Kichwa, es objeto de burla y discriminación.

Algunos niños tienen apodosos porque tienen el pelo largo, les dicen pulga, chinche, chirriquitín, que loka 13. (Estudiante Grupo Pares ANC).

Pues sí me da como tristeza porque había otros niños como que lo rechazaban, le decían niña y él se ponía a llorar; entonces al principio me decía que le cortara el pelo, es que lo tenía todo lindo y yo no lo quería cortar, entonces después él ya entendió, yo le expliqué: que es un niño, sino que nosotros somos indígenas ecuatorianos, nosotros no somos como decimos nosotros: “mischa”³³, nosotros no somos eso. (Familia AS).

En general los estudiantes indígenas son discriminados por tener costumbres diferentes, entre otras, son catalogados como *indios* además de reiterar sus malas condiciones de aseo muy relacionadas con la forma de vida en Bogotá, descrita en el capítulo correspondiente.

Sí, una vez en el colegio privado, cuando yo tenía en primero los otros niños les habían dicho que “indios piojosos”. (Familia AS).

[...] los rechazan a veces también decían: “¡ay, ese niño cochino!”, les decían y por eso muchas veces no les daban la mano, porque les daba como cierto recelo darles la mano. (Profesora ANC).

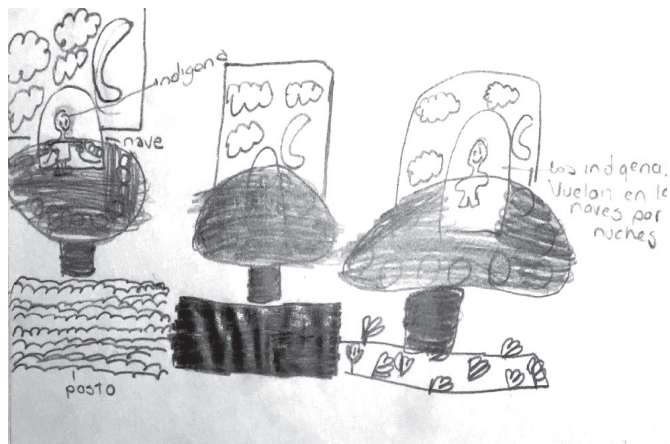
Nos aislamos pues los compañeros piensan solo en rumba y trago, es evidente el tema del cuerpo, a los mestizos no les importa la virginidad ni el respeto y cuidado de su cuerpo, pero a los indígenas sí. (Estudiante indígena AS).

[...] Sí, hubo un incidente, por ejemplo cuando [...], que es de segundo grado, algunos niños por esas costumbres familiares lo trataban despectivamente de indio. (Directivo AS).

[...] hay un grupito de ellas, nos mira como si fuéramos extraterrestres. (Estudiante indígenas AS).

Es interesante presentar uno de los dibujos (dibujo 2) de un compañero de los estudiantes indígenas en el que frente a la solicitud de dibujar lo que para él era más significativo de los indígenas, los grafica como extraterrestres; esto coincide con que los estudiantes indígenas se sientan vistos de esa manera.

Dibujo 2.



Fuente: Julieth, primero de primaria. Estudiante (grupo pares),GRC

Texto: los indígenas vuelan en las naves por las noches

En el ámbito *académico* se encuentra otro tipo de discriminación para la conformación de grupos de trabajo y participación en la clase. Los estudiantes indígenas no tienen un buen nivel académico y esto es motivo de exclusión.

E: ¿Cómo les va en el colegio a los niños indígenas?

R: Mal

E: ¿A ti te gusta hacer los trabajos con ellos?

R: No. (Estudiante grupo pares GRC).

No nos han recibido, cuando van a hacer grupos nos dejan solos. (Estudiante indígena GRC).

Los dos tipos de discriminación anteriormente mencionados se materializan en actitudes de *hostigamiento y maltrato físico y verbal*.

Nosotros lo molestamos a uno que comienza a molestar con el lápiz, y uno le dice quieto y sale a correr y nosotros a perseguirlos. (Estudiante grupo pares ANC).

Cuando otros los ofenden y les pegan, ellos se quedan quietos. (Estudiantes grupo pares GRC).

E: ¿Sus compañeros lo molestan?

R: A mí sí.

R: A mí me pegan.

E: ¿Y por qué?

R: Por nada, y me dicen que soy feo.

R: A mí me pegan, y no me ayudan a hacer la tarea cuando no entiendo. (Estudiante indígena GRC).

[...] yo le digo: “quítese mejor a un lado, no le haga caso a eso”, le pegaban, le jalaban del pelo, le aruñaban, la empujaban, llegaba lastimada, entonces ya tenía miedo de ir al colegio. (Familia AS).

[...] no me gusta porque todos los niños saben joder cuando era chiquito me sabían joder. (Estudiante indígena AS).

Frente a este tipo de actitudes de discriminación, los profesores son reiterativos en afirmar su papel mediador que termina, según sus afirmaciones, por transformar la actitud hacia los estudiantes indígenas.

[...] hay dificultades normales de roces entre estudiantes, debido a que los unos se mofan de los otros y se presentan rencillas pero posteriormente con la **participación de los docentes**, de la comunidad educativa y de otras instituciones se ve la necesidad de aceptarse los unos a los otros y de hacerles entender que forman parte de una institución educativa y que como tal también tienen que integrarse. (Directivo ANC).

[...] a la medida que **yo les decía que tenían que** compartir con todos los compañeros, que todos tenían las mismas oportunidades, entonces ya comenzaron a integrarlos a su grupo. (Profesor ANC).

[...] pero **yo les decía** que todos éramos indígenas pero que hubo una mezcla, pero que todos éramos indios, les cuento la historia. (Profesor ANC).

Estas relaciones se contraponen o, más bien, coexisten, con aquellas en las que el *respeto* y *admiración* hacia su cultura permiten establecer empatía y contactos más frecuentes. En este tipo de relación, los pares, valoran en los estudiantes indígenas su participación en actividades vinculadas al deporte, de manera principal al fútbol, y a prácticas artísticas, tanto al diseño como a la venta de artesanías.

En mi salón hay una niña que se llama [...] ella es la más sociable de todos ellos, nosotras hablamos, y ella nos enseña su lengua, ella nos enseña a hacer artesanías, y con ella nos la llevamos muy bien por lo que ellos trabajan y venden artesanías. (Estudiante grupo pares GRC).

[...] pues en mi salón todos somos amigos de todos, entonces jugamos entre nosotros en la puerta de la salida, la cogemos como si fuera de cancha y empezamos a jugar fútbol, como a mí ya me conocen en todo el colegio, como saben que yo juego bien entonces me llaman para jugar fútbol. (Estudiante indígena AS).

En este sentido, de valoración y respeto, los pares enfatizan en un deber ser de la relación hacia ellos en donde la comprensión, valoración y compañerismo se destaquen.

Es como el típico de las personas, ya con el tiempo tras mucho tiempo transcurrido se vienen a dar cuenta que no son tan diferentes sino que son chéveres, son personas común y corriente, lo que pasa es que de una cultura diferente; o sea, yo no entiendo por qué nosotros

discriminamos a un indígena y alabamos a unos colombianos, si son personas que vienen de culturas distintas, así nosotros no queramos, nos lo han inculcado, y si esa persona tiene más o se cree algo, tendemos es a alabarlo y la persona que tiene sus raíces y está en el campo, tenemos que tratar de evitarlo porque entonces seremos igual a ellos. (Estudiante grupo pares GRC).

Nosotros en el ambiente de nuestro curso hay poca gente que los respeta, entonces los otros niños pueden ser muy respetuosos, nosotros debemos cambiar nuestra forma hacia ellos, involucrarnos en sus sueños para también ayudarles para que puedan manipular todas las materias. (Estudiantes grupo pares AS).

[...] los indígenas son seres humanos que pueden enseñarnos muchas cosas que nosotros no sabemos, es mejor acercarnos a ellos y no dejarlos, hagamos amistades con ellos. (Estudiantes grupo pares AS).

La relación entre los estudiantes indígenas y los demás es muy diferente a las relaciones entre ellos. En el primer caso, los estudiantes indígenas son muy *tolerantes, tranquilos y pacientes en sus relaciones* con los demás niños, comparan principalmente entre ellos, de los demás se encuentran generalmente aislados.

[...] esos niños indígenas, ellos todo lo prestan y como no pelean, ellos no tienen problemas de convivencia con ninguno. (Profesor AS).

En segundo lugar, las formas de relación entre los niños, niñas y jóvenes indígenas están marcadas por *lo comunitario*, este elemento constituirá un común denominador a lo largo de los siguientes capítulos. Es reiterativa la alusión a su solidaridad y unión.

Una cosa que hay que rescatarles a ellos es que son muy unidos, muy solidarios, lo que le pasa a uno, todos están ahí y si a alguien de ellos les llegan a hacer algo, todos llegan ahí, no importa que no hayan estado en el momento ellos llegan a reaccionar. (Directivo ANC).

Nosotros somos más individualistas, en cambio ellos son más como del grupo, más solidarios, y las familias también vienen en grupito a decir: mire que nos ha pasado esto. (Estudiante grupo pares ANC).

Ellos son humildes y honorables porque entre ellos se tratan como hermanos y son cariñosos, yo pienso que el miedo no los puede invadir, ni

la oscuridad, porque sin conocerse bien, se apoyan entre ellos, eso es lo que pienso de la comunidad indígena. (Estudiante ANC)

Este aspecto es mencionado también por Czarny (2008) quien cita a Bartolomé (1996) para hablar de la importancia que en estas comunidades se le da a la construcción de seres colectivos más que a la de individuos. Los colectivos, la comunidad y la participación en ella es la acción que orienta la construcción de sus subjetividades. Remite a un concepto de persona que se plantea como individuo colectivo en el que “el sujeto tiene sentido de existencia en y por la relación con la comunidad, en la misma medida que esta se hace corresponsable de las acciones de sus miembros” (p. 189).

De otra parte, la manera en la que los niños, niñas y jóvenes indígenas se relacionan con sus profesores está entre el *aislamiento* y la *distancia inicial* y la *comunicación afectiva* y de respeto (principalmente en el caso de los kichwas).

[...] son muy **cariñosos** y muy **tiernos**, y yo los toco mucho, trato de que ellos sientan el tacto. Los niños **al principio eran así, no me miraban**, yo les digo sosténganme la mirada y mírenme con seguridad y díganlo, entonces han tenido **más confianza en sí mismos** y hemos avanzado en esa parte, son muy tiernos. (Profesor ANC).

Principalmente el pueblo kichwa se relaciona de manera respetuosa, tanto los padres como los niños se dirigen hacia los profesores con respeto y admiración. Estos elementos son relevados como cualidades de estas familias, lo cual puede vincularse también con la pasividad y timidez en sus formas de relacionarse.

[...] casi siempre los niños indígenas son de un **respeto** más alto hacia el maestro que el de los otros niños. Los otros niños, espontaneidad con la profesora, pero ellos casi siempre tienen como su reserva, tal vez porque en casa les han dado como esa formación. (Profesora AS).

Si hay alguien que le inculquen el respeto al maestro son los padres, se dirigen a nosotros con sumo respeto, aceptan las orientaciones de los maestros, preguntan, los papás les dicen a los niños que deben respetar al maestro, que el maestro es la guía y su actitud es de mucho respeto. (Directivo AS).

En cuanto a la *relación que establecen los profesores y directivos con las familias*, se encuentra que esta depende mucho de la cultura que cada pueblo indígena tiene. Como se pudo ver en el capítulo cuarto, cada pueblo tiene sus propios trayectos e historias individuales y colectivas que derivan en particularidades culturales y formas de relacionamiento específicas. Así, se menciona la cercanía

de los kichwas al colegio, su compromiso, comunicación permanente y colaboración con la profesora.

Ellos son muy cumplidos desde que ellos vean las citas ellos vienen a las reuniones, le preguntan a la maestra que como está el niño. [...] Ellos son muy preocupados y muy puntuales para atender lo de los niños, también muy colaboradores en todas las actividades que haya que hacer. (Directivo AS).

Los waunaanés asisten eventualmente al colegio y participan de proyectos y celebraciones, generalmente lo hacen en grupo pero su relación directa con profesores es distante e irregular.

La relación es muy distante, no he hablado con ninguno de ellos. (Profesora GRC).

Para el caso de los emberas, la relación es totalmente distante y son los maestros los que los llaman; la comunicación se establece a través de unos pocos líderes que responden y sirven de puente con los demás.

[...] no hay como ese compromiso de familia, pienso que no es de su costumbre, la costumbre de ellos es tener que estar con lo importante y el colegio para ellos no es lo más importante. (Directivo ANC).

PERCEPCIONES SOBRE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS Y SU AUTORRECONOCIMIENTO

Hasta el momento se ha hablado de las relaciones entre los diferentes actores. A continuación, se presenta lo encontrado en cuanto a las preguntas realizadas a los grupos de pares y a los profesores: ¿Quiénes son los niños indígenas?, ¿cómo los describen a ellos y a su comunidad? En este sentido, los relatos fueron tanto orales como gráficos, también se conversó alrededor de la pregunta por el autorreconocimiento, con los niños indígenas y con sus familias.

La percepción de profesores y pares sobre los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, está entre una mirada de *sujetos ubicados en un lugar diferente y particular* con una cosmovisión y lengua propias, además, con una herencia colonial que los ubica en un sector bajo de la pirámide social, de color oscuro, pobres y vulnerables. Esta primera mirada se puede ubicar en una *visión esencialista de los pueblos indígenas y de sus culturas –estáticas, inamovibles, lejanas–*, a la que se le podría calificar de local; y de otra parte, una mirada de *sujetos ubicados en el mundo urbano y global* atraídos por la tecnología, el consumo y las culturas juveniles a la que se le podría calificar como global.

a. Local

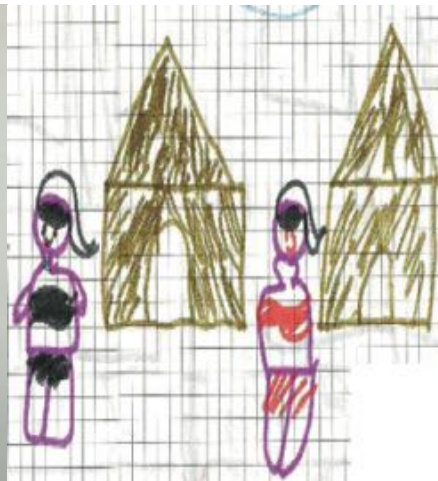
Hablar del sentido de lo indígena en el mundo urbano es muy difícil; para muchos maestros el tener niños indígenas en el aula es un impacto muy grande; es como si del texto escolar hubieran saltado al pupitre. La representación más general de lo indígena es la del indígena rural, hablante de una lengua propia y vestido de una manera particular.

Para muchos niños pertenecientes a los grupos de pares, *lo indígena* es representado por lo tradicionalmente expuesto en textos escolares, medios de comunicación y discursos sociales. Indígena es el que usa taparrabos, utiliza flechas para la caza, usa plumas, vive en chozas y se pinta la cara. Observemos estos dibujos realizados por los pares, ante la consigna de pintar *lo indígena*.

Dibujo 3.



Dibujo 4.



Fuente: Santiago, tercero de primaria, GRC / Lorena, cuarto de primaria, ANC

Únicamente el dibujo 4 expresa que *lo indígena también es lo urbano*, la niña dibuja a los compañeros indígenas de su institución educativa, en este sentido lo indígena está cerca de ella, a diferencia de los otros dibujos en los que lo indígena es externo y por lo tanto distante.

Dibujo 5.



Fuente: Daniela, segundo de primaria, GRC

(Los textos escritos hacen referencia al nombre de sus compañeros indígenas)

Estos testimonios también lo confirman:

Ellos son más salvajes, más bruscos [...]. (Profesora ANC).

Los indígenas tienen diferentes culturas como el collar y los que tienen cuello largo es para tener un collar y las que tienen una piedra en la boca es para tener esposo, yo creo que tienen diferentes culturas. (Estudiante grupo pares ANC).

Para los grupos de pares también es común hablar del *indígena* como una persona morena, *de otro color más oscuro, vulnerable y pobre*, lo que se puede relacionar con una reproducción de elementos instaurados desde la colonia. Recordemos que la idea de raza fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre grupos, que se asociaron a jerarquías, lugares y roles sociales y sirvieron como instrumento de clasificación social básica de la población y esta permitió legitimar y, sobre todo, naturalizar prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. En esta jerarquización, según Herrera (2001), la raza blanca se encontraba en la cúspide, y la raza negra e indígena en la base. La raza indígena se consideró degenerada; a los indígenas

y a los negros se les describía como una raza decaída que poseía la “índole de los animales débiles recargada con la malicia humana” (p. 126).

El dibujo 6 y los siguientes testimonios dan cuenta de la reproducción de elementos sociales que ubican a los indígenas en la categoría de raza, y dentro de la clasificación social urbana actual son dispuestos en lugares inferiores.

Dibujo 6.



Fuente: María Camila, segundo de primaria, GRC

[...] tienen pelo largo, y hay algunos que andan descalzos, son más **morenitos** que los desplazados y hablan diferente, yo los he visto en la calle. (Estudiante grupo pares ANC).

[...] bueno son morenitos, **tienen el pelo negro** y los vestidos que usan son negros. (Estudiante grupo pares AS).

[...] tienen **bastante familia**, que son **morenitos** y los hombres **se ponen collar** y **se ponen aretes** en las orejas. (Estudiante grupo pares AS).

[...] **son raros**, que **hablan idioma diferente**, son de otro pueblo, **de otro lugar**. (Estudiante grupo pares ANC).

Hay algunos que nos miran mal y entonces nosotros también los miramos mal, todo raro, yo a veces voy por la calle y veo indígenas con una cartelera que dice **desplazados**, los hijos están **llenos de mugre, piden una monedita**, y a uno le da pesar, uno quisiera llevarlos a un centro de rehabilitación, a veces venden cosas. (Estudiante grupo pares ANC).

Las percepciones mencionadas están relacionadas con una visión esencialista de la cultura según la cual, los pueblos indígenas son grupos cerrados que habitan lejos y se mantienen en el atraso, la incivilización e incluso en el salvajismo, aún en la ciudad siguen siendo muy diferentes a ellos, atrasados y pobres. Es de anotar que esta mirada ha sido instaurada desde las ideas coloniales ya descritas y también desde la antropología que, en sus investigaciones iniciales y las más difundidas, consideró importante realizar una clasificación y categorización humana como se hacía en el campo de la flora y la fauna y, de esta forma, surgen categorías como la de *salvaje-civilizado*.

Hemos sido nosotros quienes inintencionalmente hemos proveído el vocabulario que permite a la sociedad mayoritaria, al Gobierno y a la comunidad científica dicotomizar sociedades diferentes a la nuestra. Fueron los antropólogos evolucionistas norteamericanos y europeos quienes comenzaron con esta labor a mediados del siglo XIX, dividiendo las sociedades del mundo en salvajes, bárbaras y civilizadas. (Dover, 2003, p. 13).

Castillo y Rojas (2005a) describen cómo la representación de lo indígena fue la de salvajes que debían ser incorporados a la nación y transitar el camino hacia la civilización. Al mismo tiempo, las imágenes de la identidad nacional que eran difundidas a través de los textos escolares, durante el periodo 1890-1950, legitimaban una imagen en la cual “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y estos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p.181).

Los hallazgos anteriores se relacionan con los encontrados por Czarny (2008), quien afirma que el reconocimiento de los pueblos indígenas para el caso de México está entre una historia petrificada en los museos y la existencia de un mundo rural y aislado acompañado por adjetivos como retrasados, incultos y poco civilizados, esta mirada lleva a que se cuestione al indígena urbano.

De otra parte, en la percepción de los profesores, es regular encontrar que los niños indígenas *son callados, tímidos y cerrados* a lo que se le atribuye como causa el no manejo del castellano pero también, la reserva y protección de su cultura. Esto se considera objeto de preocupación pues afecta su integración a la vida escolar y en algunos casos también se puede relacionar con un aprendizaje *lento*. Esta forma diferente de aprender puede corresponder con lo afirmado por

Maldonado (2007) acerca de cómo en la dinámica modernidad/colonialidad, se llegó a una deshumanización racial, es decir, a considerar la falta de humanidad en los sujetos colonizados que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas, lo que se hace evidente en las experiencias educativas analizadas en donde el problema de integración y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes indígenas es atribuido a características individuales, incluso *raciales* por su timidez, encerramiento, aprendizaje lento y este conlleva a dificultades de socialización y de desempeño escolar. Por este motivo es importante una transformación de las percepciones en las que se *culpa* al otro de sus dificultades, en donde las marcas coloniales se hacen evidentes como la razón y la naturalización en este caso del *fracaso escolar*.

He tenido muchos niños indígenas, siempre me han parecido muy **tranquilos**, un poquito **lentos a la hora del aprendizaje**. (Profesora AS).

El ser silenciosos en algunos casos se convierte para los profesores en una virtud pues son más atentos, obedientes y detallistas en su trabajo,

Son más callados, son más **atentos** a las cosas y más, la palabra sería más **detallistas**, hay cosas que los demás chicos las pasan por desapercibidos y ellos las tienen ahí, están en la jugada, sobre todo lo pacíficos que son, son demasiado callados. (Profesora GRC).

En torno a la percepción de tímidos y pasivos, Czarny (2008) cita a Paradise (1998) quien señala:

[...] la escuela marca como pasivos, poco interesados a los niños indígenas por tener otros estilos, formas de interacción que no concuerdan con los esquemas que tienen los maestros acerca de lo que debe ser una interacción adecuada en el aula y en la escuela (p. 170).

Así como en las relaciones su vínculo con la comunidad es esencial, en las percepciones se les describe como unidos y solidarios, principalmente con los de su pueblo.

Una cosa que hay que rescatarles a ellos es que son muy **unidos**, muy **solidarios** [...]. (Directivo ANC).

Ellos son **humildes y honorables** porque entre ellos se tratan como hermanos. (Estudiante grupo pares ANC).

Es interesante contrastar una visión de obediencia y humildad con la de estudiantes *pelietas* y *maleducados* (principalmente los niños emberas) lo cual puede verse relacionado con las actitudes de discriminación de las que son objeto y a su

vez, con la resistencia a normas escolares y características de la escuela como el encierro y las jerarquías escolares. Más adelante en el apartado referido a normas escolares se desarrollará este aspecto.

De igual forma, esta visión local destaca el *vínculo* de los estudiantes indígenas *con la naturaleza*, su preocupación por el cuidado del agua y en general del planeta, su *economía propia* como el trueque, sus *habilidades para el arte* y creatividad y la *diferencia de costumbres* como por ejemplo en la alimentación. Todo lo anterior da cuenta de cómo las cosmovisiones propias están presentes en la escuela.

Lo que trae lácteos para ellos es terrible, no solo eso sino que **lo que les gusta es su medio natural** y les fascina el agua, por ejemplo, y ellos dichosos meten la cabeza a la pileta y todo el mundo lo ve como mal. (Directivo ANC).

Esos niños tienen **otra idiosincrasia**, tienen imaginarios distintos a lo que en el común del grupo. (Directivo AS).

Hay que ser indígena porque ellos **cuidan el planeta y hacen trueques**, pero lo más importante es cuidar nuestra cultura para que nunca desaparezca, y la oportunidad de emprender más, como los chibchas y los guaqui ejemplos como este. (Estudiante grupo pares ANC).

[...] ¡uy!, ellos saben mucho, profe, ellos saben muchas **artesanías**. (Estudiante grupo pares ANC)

b. Global

De manera simultánea a la anterior percepción, la de sujetos con su propia idiosincrasia, se encuentra la de sujetos que están *asimilando el mundo de la tecnología, del consumo y están estableciendo un vínculo con los riesgos sociales* que traen consigo la vida en el mundo urbano. Coexiste de igual forma una percepción de los estudiantes indígenas como *urbanos*, con una relación e incluso **atracción** hacia la **tecnología** y la obtención de **dinero**, de igual forma se hace recurrente la mención a lo que se ha denominado en este estudio, *fugas urbanas*; las cuales dan cuenta de cómo la vida para las niñas, los niños y los jóvenes indígenas en la ciudad y el contacto con otros jóvenes que la habitan, genera una transformación cultural, más bien como lo ha denominado Czarny (2008) una reterritorialización permanente de la experiencia sociocultural.

Les gusta mucho **hablar del dinero**, cómo ganar, cómo tener cosas, les gusta mucho la tecnología y hablan de los avances. (Profesora GRC).

Porque los primeros, hasta el año pasado y este **se están modernizando** ya si ya les está gustando la cultura gringa. (Profesora AS).

Ellos están acostumbrados a otro mundo, al campo, a los animales y llegan aquí a la **tecnología** a la ciudad y para ellos el cambio. (Profesor ANC).

En la percepción que profesores, padres y pares tienen de los estudiantes indígenas como niños y jóvenes *urbanos* se presenta un miedo de profesores y pares por la pérdida de lo propio lo que reitera una vez más la prevalencia de una visión esencialista de la cultura en tanto esta se pierde por asimilar *lo nuevo*.

Ese es el problema en este momento, porque **ellos están perdiendo su esencia**, porque recién entran al colegio, son las personas que resultan utilizando manillas, collares, aretes, cadenas, todo eso, ellos mismos las fabrican, pero al ver que el círculo que los rodea a ellos utiliza cierta marca, cierta especificación que van a una tienda y lo adquieren, ellos intentan como adaptarse y haciendo lo mismo, quitándose una manilla que tardaron una semana en hacer y colocarse otra que nada que ver. (Estudiante grupo pares GRC).

Que ellos **aprendan español sería como romper su cultura**, y ya no serían prácticamente términos puros, sino verían el mundo desde la perspectiva de la ciudad, y ellos están acostumbrados al campo, a una vida totalmente tranquila. (Estudiante grupo pares GRC).

El primer cambio que tienen es que **se empiezan a mezclar con esa cultura de la ciudad**, se cortan el cabello, algo que para ellos es prácticamente rutinario de tenerlo largo. (Estudiante GRC).

En los siguientes testimonios se hace evidente el miedo que sienten los padres de familia y los profesores frente a las *fugas urbanas*, desvíos causados por la vida en la ciudad y sus encuentros.

[...] **son cambios muy diferentes** pues por mis costumbres no quiero llevarle así a mi niña **yo quiero que lleve nuestras normas**, ella tiene que saber de dónde viene y los ecuatorianos así, de kichwas. Y ellos quieren vivir como ven a las amiguitas que se pintan, que quieren

cortar los cabellos, que quieren ser memo, Emo³⁴, yo no sé de esas vainas, entonces eso no le digo, porque mi bebé, cuando era pequeñita, yo le digo bebé, ella cortó el cabello, tenía mucho y venía cortarse, entonces a mí me tocó castigar, eso no lo acostumbro a eso, yo por ser ya, yo tener tres hijas, ya se pela los cabellos no porque yo mando cortarla, porque lo que Dios le dio y no quiero que se cambie, tiene que ser así como Dios la puso tal natural, nosotros ya pintar y todo eso significa que no, eso no lo permito pintura para que ella se ponga como hoy en día que Emo, memo, no lo permito. (Familia AS).

Veo que los hombres se ponen un arete en la oreja y que se peinan como una cresta, por ese problema fue que formamos el cabildo, porque si no hubiera ley interna de nosotros, cómo podríamos quitar eso, por eso se conformó el cabildo. Una vez un joven de la comunidad estaba mirando unas personas que pasaban con un costal atrás y que iban oliendo el pegante y empezó lo mismo, nosotros teníamos unas pipas de gas y no supimos a qué horas lo vendió para comprar ese pegante y nosotros **lo castigamos como dos días en la casa, no obedecía a nosotros ni en el colegio tampoco** y ahora ya cambió gracias a Dios, los muchachos prueban porque les parece bueno [...]. (Familia GRC).

Esta percepción de cómo el mundo urbano está afectando la identidad, principalmente de los jóvenes indígenas, sería parte de una visión esencialista de la cultura en la que las tradiciones juegan a manera de reproducción exacta e inmovible. Esta mirada surge como lo dice Hall (2003) de una posición que desde el sentido común opina que la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o características compartidas con personas y grupos, y con la solidaridad y lealtad establecidas sobre este fundamento. En contraste con esta posición, el enfoque del autor y el que esta investigación también ha asumido, ve el proceso de identificación como una construcción, como algo no terminado y que es posible siempre de sostener o dejar. En esta medida, el joven indígena se encuentra con *Ben 10*, con la cultura juvenil *emo*, con la tecnología, con el consumo, y este contacto interviene en sus procesos de identificación, lo hace diferente, lo que pareciera en palabras de Hall y Du Gay (2003) cruzado y antagónico. Pero, más bien, las identidades tienen que ver con el uso “de recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso del devenir y no de ser, no de quienes somos o de dónde venimos sino en que podríamos convertirnos”. (p. 17). Recordemos que para Zambrano (2006) los mundos simbólicos y culturales se reconstruyen y construyen en forma permanente en medio de ambientes, de incertidumbre identitaria y de conflicto entre lo tradicional y lo moderno.

34 Subcultura que surge en Estados Unidos a mediados de la década del ochenta.

El choque entre lo global y lo local, entre lo particular y lo universal citado por Arostegui (2004) se hace evidente en las percepciones de maestros y grupos de pares. Por un lado, destacan el *vínculo* de los estudiantes indígenas *con la naturaleza*, su preocupación por el cuidado del agua y en general del planeta, su *economía propia* como el trueque, sus *habilidades para el arte* y creatividad y la *diferencia de costumbres* como por ejemplo en la alimentación, y por el otro tiene la percepción de sujetos urbanos, es decir cercanos a ellos, insertos en un mundo globalizado en el que la tecnología y el consumo tienen un lugar fundamental.

Desde esta última afirmación se introduce el tema de la identidad, y especialmente de *autorreconocimiento* de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

El autorreconocimiento de los estudiantes indígenas para este caso depende mucho de la edad, tiempo de estancia en Bogotá y cultura a la cual pertenecen. La identidad, de acuerdo con Giménez (2012), consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad, la identidad es el rasgo subjetivo o intersubjetivo de la cultura interiorizada e implica una interacción en la cual los interlocutores –para el caso del ámbito escolar urbano– se reconozcan recíprocamente. En el apartado anterior analizamos el reconocimiento que tienen los otros de los niños indígenas y de sus familias, a continuación la manera como se reconocen ellos mismos.

En los jóvenes mayores de 15 años se expresa un sentimiento más fuerte de adhesión, de identificación positiva con su pueblo y preocupación por la revitalización de su lengua, forma de vestir y costumbres en general.

[...] que todos somos indígenas y cómo llegaron los españoles, pues bien el mestizaje y el negro [...]. mi papá nos ha dicho que aunque a veces hay personas que se burlan de nosotros, **debemos estar orgullosos de ser indígenas**, que nosotros venimos de esta tierra y que siempre digamos eso. (Estudiante indígena, secundaria, AS).

De la misma forma los waunaanés, principalmente estudiantes indígenas de secundaria, a la pregunta por si existe pertenencia a algún pueblo indígena responden abiertamente: “Waunaan”.

En la medida en la que los niños, a más temprana edad, se vinculan a lo escolar, es como que el *ser indígena* se va desdibujando. Para profesores y grupo de pares empiezan a ser parte de lo mismo, *niños como los demás* y ellos se sienten así. Es interesante ver en algunos dibujos de los niños indígenas como cuando se les pide expresar a través de este medio *lo indígena*, ellos en algunos casos dibujan al indígena con flechas, arcos y plumas; estos dibujos se distancian de lo que ellos son en el medio urbano y responden más bien a lo que están obligados a asumir para responder a una identidad particular en la izada de bandera o en la

presentación musical. En este sentido, y de acuerdo con Hall y Du Gay (2003) *las identidades son el resultado de posiciones que el sujeto muchas veces está obligado a tomar* y por esta razón los niños indígenas terminan dibujando lo que el discurso cotidiano dice sobre lo indígena y no lo que ellos son.

Dibujo 7.



Dibujo 8.



Fuente: Carlos, tercero de primaria, AS / Luis David, tercero de primaria, AS

Dibujo 9.



Fuente: Abraham, tercero de primaria, AS

Cabe contrastar la anterior identificación de lo indígena con lo representado por otros estudiantes indígenas, para quienes, el buen recuerdo, e incluso la añoranza de su tierra, de la naturaleza, de los abuelos, de la celebración, es lo destacable. La *maloka*, el río, los animales y el fuego marcan una forma de vida que fue o es, una o dos veces al año, para aquellos que pueden regresar a su territorio, porque, a pesar de que muchos indígenas expresan el deseo de regresar, las condiciones de inseguridad a causa de la violencia en su territorio no lo han permitido.

Los dibujos 10, 11 y 12 fueron realizados por estudiantes indígenas y se pueden relacionar con la importancia que tiene el vínculo con el territorio, con lo que han dejado y que significa demasiado.

Dibujo 10.



Fuente: Teresa, octavo grado, GRC

Dibujo 11.



Fuente: Diana, primero de primaria, ANC

Dibujo 12.



Fuente: Moisés, quinto de primaria, AS

Así mismo, la posición social, económica y cultural de cada pueblo es diferente y marca tanto la percepción que de ellos se tiene como su autorreconocimiento. Los kichwas tienen una economía más estable y son vistos en general como comerciantes, mientras que, por ejemplo los emberas, son percibidos como los que piden dinero en las calles y viven prácticamente de las ayudas económicas brindadas a través de los proyectos de gobierno. En este sentido, se encontró que los estudiantes kichwas tienen un mayor sentido de pertenencia como pueblo.

El niño se siente como Kichwa; él se siente de allá. (Familia AS).

De otra parte, los emberas se reconocen más como *desplazados*, lo que puede estar relacionado con que esta es la condición actual que les permite acceder a diferentes auxilios económicos. En el capítulo cuarto se mostraba cómo en la identificación de los padres emberas se destacaba su caracterización como desplazado y los auxilios que como tales aún no llegaban.

De todas maneras la marca de ser indígenas en general no es algo positivo y muchas veces es negada como una forma de autoprotección al evadir situaciones de discriminación. A pesar de esto, para los padres de familia en general los niños se autorreconocen como indígenas, quizá sea una manera de dar cuenta de su papel en la trasmisión generacional de su cultura pero en la realidad escolar muchas veces ellos niegan su origen.

No les gusta que se les diga que son indígenas. (Profesor del AS).

A veces se les pregunta abiertamente, ¿tú eres indígena?, Y el niño se reprime muchísimo en ese sentido, ellos dicen **no, yo soy de Bogotá**. (Profesor ANC).

Como se puede ver las identidades se debaten entre *la manera como son vistos y enseñados*, esto se convierte en su propia percepción de lo indígena; *lo que fueron o siguen siendo sus comunidades*, en un territorio añorado siempre pero ahora muy lejos de ellos; y *lo nuevo*, es decir, lo urbano, su realidad actual con los riesgos y adherencias propias de las nuevas formas, con las adaptaciones, resistencias, negociaciones y enfrentamientos con esta *otra* forma de estar. Lo encontrado se relaciona con lo planteado por Giménez (2012) con respecto a la identidad, quien afirma que la identidad se trata de un atributo relacional y no de una marca colgada al cuello. Todo actor social está haciéndose, nunca termina de configurarse definitivamente. Además, la identidad es una *identidad espejo*, es decir, que resulta de cómo nos vemos y de cómo nos ven los demás. La identidad es definida por otros, en particular por aquellos que se arrojan el poder de otorgar reconocimientos *legítimos*.

EXPERIENCIAS

Finalmente en este apartado se exponen las *experiencias* indagadas a través de preguntas relacionadas con los sentimientos de los profesores cuando se enfrentaron al trabajo pedagógico con los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, y a los estudiantes indígenas y sus familias, acerca de la manera como se sienten en el colegio. La experiencia es entendida como *lo que nos pasa*, no lo que pasa y tiene que ver con lo que los sujetos creen, desean, pretenden e intentan (Larrosa y Skliar, 2009).

Experiencia de los maestros

El sentimiento en general de los *profesores* al encontrar niños, niñas y jóvenes indígenas en su clase es de *miedo e incertidumbre*, originados por varias razones:

- Su incompreensión de la lengua:

[...] por ejemplo yo si quería decirles: “pónganse de pie”, a veces ellos no entendían y se quedaban sentados; de pie, y ellos se quedaban sentados, entonces **no entendían lo que estaban diciendo la profesora**, me tocaba con señas: de pie y, luego, preguntarle: “¿Cómo se dice pie en embera?”. Entonces les hablaba en embera y, de una, arriba. (Profesor ANC).

- Falta de conocimiento de formas pedagógicas pertinentes:

Yo la verdad me siento como frustrada, **no sé cómo llegar a ellos**, la verdad. Por eso mi pregunta es: hay muchas materias que se puede partir de la realidad, por ejemplo la Biología, pero cuando son materias donde no hay una realidad, me refiero como a Trigonometría, que sumar este más este, más al cuadrado, ¿cómo se trabaja eso? (Profesora GRC).

- Desconocimiento de su cultura y cosmovisión:

[...] son niños indígenas emberas. Al principio, pues el asombro **porque no se sabe con qué cosas se va a encontrar, que comportamientos tengan ellos, cuál ha sido su manera de adaptación**. (Profesora ANC).

Estos vacíos están justificados en su *falta de formación* para la atención a la diferencia cultural. En este sentido, se destaca en los profesores la incertidumbre por haber tomado decisiones frente al trabajo con los niños, niñas y jóvenes indígenas que puedan atentar contra las culturas propias, *además desconocidas para ellos*.

No he tenido la formación directa en el trabajo con grupos emberas o con grupos desplazados. No sé si de pronto estoy errando en la formación que les estoy dando. En este momento empezamos a trabajar normas, comportamientos en el aula de clase, poniéndome en los zapatos de ellos, mirando desde su punto de vista, que difícil para una población que viene desde un sitio muy amplio, de correr en grandes lugares, limitarlo a cuatro paredes que es del salón de clase, entonces el primer día, se trepaban en los puestos, comían, se embutían la comida, arrojaban todo al piso, venían muy sucios. Entonces uno decía: hay dos opciones o sentarme a llorar con ellos por la situación que estoy viendo o tratar de hacer algo en beneficio de estos muchachos [...]. (Profesora ANC).

De otra parte, en algunos casos específicos, lo más marcado de su experiencia ha sido el interés y posterior acercamiento a sus costumbres, a sus familias, a su forma de vida actual. Esto ha conducido a la búsqueda de apoyos económicos, educativos, de alimentación y de formación para realizar un mejor trabajo. Esto fue evidente de forma particular en dos profesoras entregadas totalmente al trabajo con los estudiantes indígenas, pero no constituye el común denominador.

Existe también una *satisfacción por los logros alcanzados* en integración social y académica y en general por haber obtenido mejores relaciones entre niños y profesores.

Y el progreso que yo veo ahorita con el niño es fantástico tiene buena memoria y canta, **yo me siento orgullosa del cambio**. (Profesora ANC).

De otra parte, vuelve a aparecer, esta vez en su experiencia, la *preocupación por el trato igualitario*; los profesores expresan la importancia que tiene un trato común.

E: ¿Hace cuánto tiempo trabaja con estudiantes indígenas?

R: Es la primera vez. Estos niños indígenas **para mí es algo normal, no tienen una particularidad específica**. (Profesora ANC).

Experiencia de los estudiantes indígenas

La experiencia positiva de los estudiantes indígenas con el colegio, está relacionada con el juego, principalmente el fútbol, las prácticas artísticas, el contar historias, la tecnología y las matemáticas. Esto se puede asociar con lo anteriormente expuesto en cuanto percepción de cosas en las que ellos son buenos como el fútbol y las actividades artísticas.

A mí me gusta **Educación Física, y los dibujos**. (Estudiante indígena AS).

Le gustan mucho **los cuentos**. Entonces, cuando se les relataban historias, entonces si levantaba la mano y comentaba alguna apreciación acerca de ello. (Profesor AS).

A mí del colegio me gustaba **la cancha de fútbol**. (Estudiante indígena GRC).

(...) Jugar fútbol todos los días. (Estudiante indígena ANC).

Las historias y las artes podrían ser un correlato de lo que significa el trabajo con las manos y la narración en los pueblos indígenas. De otra parte, la tecnología también como ya se analizó, hace parte de su encuentro con lo urbano.

A mí todo me gusta, a mí **me gusta la materia tecnología**. (Estudiante indígena ANC).

Las matemáticas principalmente para los kichwas están relacionadas con su trabajo como comerciantes, en el que los niños, las niñas y los jóvenes son parte

activa. Este gusto y buen desempeño en las matemáticas ya habían sido descritos por Cliche y García, (1995), para estudiantes indígenas urbanos en el Ecuador.

Las *actividades que más les gustan* están relacionadas en general con *compartir* y disfrutaban mucho los lugares dónde pueden hacerlo. Sus sitios preferidos son la cancha, el parque y la cafetería. En el caso de los emberas y de los waunaanes los árboles, el espacio abierto y el agua –la pileta en el ANC y la piscina en el GRC–, son escenarios que permiten un mayor contacto con la naturaleza y una forma reivindicativa de su relación con la misma, tan privilegiada por los pueblos ancestrales en América Latina.

La *experiencia negativa* de los estudiantes indígenas con el colegio está asociada a la violencia y la discriminación.

Cuando yo estudiaba y estaba en segundo de primaria, **a mí no me gustaba unos niños que estudiaban conmigo porque me molestaban mucho** y tampoco me gustaba que el colegio era muy grande, y se siente uno perdido. (Estudiante indígena AS).

Que **los niños son muy groseros y mal educados**. (Estudiante indígena ANC).

[...] aquí son muy pandilleros. (Estudiante indígena ANC).

El desaseo y maltrato a la naturaleza: la parte más mala, que no me gusta, es **no botar basura, y no gastar tanta agua**. (Estudiante indígena GRC).

Las clases, lo que les dicen algunos compañeros, la comida y el uniforme, son elementos que tienen que ver con *un rompimiento con sus culturas y tradiciones*. La utilización de una sudadera como uniforme, la violencia y el maltrato que se contraponen con la percepción de pacifismo que hacia ellos se tiene, la comida que es diferente a lo que venían consumiendo (ya se citaba un caso en el que el niño lloraba por la comida que le daban en el colegio), el maltrato a la naturaleza más instalada en la visión occidental de la naturaleza como un recurso a ser utilizado de cualquier manera frente a su cosmovisión en la cual la naturaleza es un ser con derechos y se la valora como tal.

En torno al cuestionamiento por la manera como se sienten en el colegio, los niños, las niñas y los jóvenes indígenas responden en algunos casos que *bien*, otros, con gestos de resignación, hablan de *haberse acostumbrado*.

Las familias normalmente respondían que los niños se sentían bien exceptuando por algunas burlas de sus compañeros que ya fueron mencionadas.

E: Y ustedes, ¿cómo se sienten acá en el colegio?

R: Pues, yo me siento bien porque aprendo muchas cosas, consigo nuevos amigos de los que ya tengo allá, ecuatorianos mínimos, pero pienso de otra forma acá porque se piensa distinto con otras personas que no son de mi [titubea mmm] [...]. (Estudiante indígena AS).

Desde el comienzo cuando le hablé que ya tenía que ir al colegio, él estaba todos los días preguntando: ¿qué a qué horas me voy? , encantado de venir acá y aún así ¿cómo le digo?, al principio tuvo problemitas pero no, él siempre ha estado al pendiente de su colegio, siempre ha estado ahí, le encanta estar por acá. (Familia AS).

Pues **bien, toda mi vida he estudiado acá en Bogotá**. Entonces no se me dificultó tanto, se me dificultó al entrar al colegio. (Estudiante indígena AS).

Ellos vienen **contentos, tranquilos, no tienen problema**. (Familia AS).

Otros abiertamente dicen que *no les gusta el colegio*. En una ocasión al pedirles a los niños waunaanés que dibujaran el colegio, estos se negaron y dijeron que preferían dibujar el Chocó.

La primera vez que lo mandaran con los papás y nos lo fuimos llevando, creo que estaba conversando en el aula, yo les dije que **el niño no quiere quedar aquí y al otro día en la puerta, ya estaba llorando**. (Familia AS).

Lo que es común es encontrar que la manera como se sienten forma parte de un proceso; con el tiempo se van sintiendo mejor o por lo menos acostumbrados. A mayor tiempo de estar como estudiante en Bogotá hay un mejor proceso de adaptación y se sienten bien. De todas formas, no es fácil lograrlo en un lugar en el que hablan otra lengua, enseñan cosas raras, se quedan solos en los grupos de trabajo y viven condiciones contextuales difíciles en la ciudad como ya se ha presentado.

En síntesis, las percepciones, los procesos de identificación y las relaciones entre niños y con profesores y directivos marcan las experiencias sobre lo que ha significado su escolarización en Bogotá. Para los profesores la experiencia ha estado acompañada por el miedo y la incertidumbre, pero también, por la necesidad de formación y de acercarse a conocer su contexto. De otro lado, la experiencia de los niños indígenas ha estado marcada positivamente por el fútbol, el compartir, el contacto con la naturaleza y negativamente por elementos que rompen con su

cultura y tradiciones familiares como la alimentación, el uniforme, el maltrato a la naturaleza y la agresión. La experiencia ha implicado un sentirse inicialmente mal, luego resignados y acostumbrados y finalmente bien, sobre todo para los que más tiempo llevan en Bogotá. Sin embargo, durante este proceso el autorreconocimiento como indígena y la revitalización cultural pasan a convertirse en *marcas de agua* para abrirle camino a una adaptación urbana todavía *poco ajustada*.

Por último, y en términos generales se puede decir que las relaciones son difíciles por la larga historia de subalternización de los pueblos indígenas en el interior de una sociedad dominante y de la escuela como una de sus instituciones y los choques culturales que en el ámbito global, como lo menciona Arostegui (2004), reflejan una tensión entre lo universal y lo local, entre la homogenización y la reivindicación de identidad, presentes también en las experiencias analizadas. Como era de esperarse, las imágenes que suscita el encuentro con la diferencia cultural son contradictorias y de confrontación permanente. Parecería que no todos están de acuerdo en lo que sienten y expresan acerca de la interacción con los indígenas; como lo afirma Giroux (1999), las relaciones sociales se ubican en un contexto de vínculos antagónicos vividos, y cuando se reconoce que la escuela está gobernada por atributos ideológicos complejos serán obvias las contradicciones a su interior. Estas mismas contradicciones se evidencian desde la perspectiva de la *interculturalidad crítica*, que afirma que siempre en los encuentros culturales habrá conflictos y tensiones, lo que nos sitúa en una visión poco romántica de lo que son las relaciones humanas en el campo cultural.

CAPÍTULO 6. CONOCIMIENTO ESCOLAR, FORMAS Y CONTENIDOS PARA APRENDER Y ENSEÑAR EN AULAS MULTICULTURALES

Este capítulo analiza las formas de aprender, de enseñar y de evaluar en el trabajo pedagógico con los niños, las niñas y los jóvenes indígenas de las tres instituciones seleccionadas, a partir de lo que los diferentes actores (profesores, directivos, familias y estudiantes) expresan. A su vez, se hace una relación de lo encontrado en las tres prácticas educativas con los modelos pedagógicos que subyacen al trabajo con la diferencia cultural.

ENSEÑANZA

Frente a la pregunta realizada a los maestros y maestras por las adaptaciones metodológicas y de contenido que han realizado en el trabajo con los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, existen dos tendencias: en la primera de estas, señalan que han hecho adaptaciones para el caso de *metodologías* de orden *comunicativo* (comparación de conceptos en lengua propia y en castellano e invitación a un adulto de la comunidad para que trabaje con la profesora en el aula de manera simultánea en la lengua propia durante algunas clases).

[...] con las canciones fluye un poco más su español y aparte el refuerzo individual con él, el cuestionar ¿qué hizo?, ¿cómo lo hizo?, ¿por qué?, ¿en qué confundía las palabras?, ¿cómo las confundía?, es un proceso un poco más personalizado. (Profesora GRC).

Porque hay libros y cartillas de los niños pequeños que son hechas por los indígenas, entonces ellos ven de eso y van aprendiendo. Han trabajado ya con eso, enseñan todo en lengua y en español. (Familia GRC).

También mencionan haber adaptado la *socialización* (incrementar la participación de niños, niñas y jóvenes indígenas en grupos e incentivar sus logros para aumentar su motivación al trabajo escolar), el *material pedagógico* (utilizar cartillas en lengua propia proporcionadas por los padres de familia, usar más estrategias gráficas que de escritura convencional, utilizar tecnologías de la información y las comunicaciones, TIC) y usar material genuino (revistas, tridimensional...) y de *apoyo pedagógico* (apoyo individualizado, refuerzo extraescolar y programas de aceleración escolar).

[...] entonces, tienes que incluir muchas actividades repetitivas para ellos: el recortado, todo lo gráfico. Lo visual es muy atractivo para ellos, trabajar con periódicos, con revistas, para que recorten. (Profesora ANC).

[...] es una película, yo traigo mi portátil y entramos a YouTube y podemos ver diferentes grupos de indígenas cómo cantan, cómo adoran. Es como que les ha gustado muchísimo porque ellos pensaron que era como un imaginario, como cuando uno les cuenta un cuento maravilloso [...]. (Profesora AS).

Tocaba trabajar más con ellos solos, era más particular que tocaba trabajar más con ellos. (Profesoras AS).

[...] pongo un trabajo diferente, yo les decía: “Vamos a adelantarnos, no nos vamos a quedar atrás...”. Me tocaba colocarles bastantes trabajos (Profesoras ANC).

Para el caso de *contenido*, los docentes expresan haber realizado adaptaciones en el área de *comunicación y lenguaje* (trabajar conceptos en lengua propia, tanto oral como escrita, incentivar el uso de la narrativa –comparación de leyendas de diferentes pueblos indígenas– e invitación a mayores de la comunidad para narrar historias a todo el grupo).

Entonces es como ir haciendo la comparación de una lengua y de la otra (...). (Profesora GRC).

Don –hombre de la comunidad- (...) al comienzo de año cuando entró a primero, él me colaboraba; cuando no entendían, él traducía, pero no se le pagaba, y a mí me parecía injusto y es importante que un papá o

una mamita embera esté conmigo acompañándonos; a mí también me parece importante que aprendan otro idioma. (Profesora ANC).

En ciencias sociales, sobre quienes recae la mayor responsabilidad hacia el trabajo pedagógico con los grupos indígenas, se preparan actividades como la celebración del Bicentenario o Día de la Raza (en los que se les da una participación a los estudiantes indígenas mediante la presentación de bailes o narraciones en lengua propia).

Por ejemplo, si estamos trabajando las regiones de Colombia, que veamos el departamento del Chocó, las características del departamento del Chocó, entonces eso a ellos que les toca, es algo muy sensible para ellos, ellos dicen que hay un río grande, que allá hay un río grande, ¿y cómo es este río?, comienza uno a preguntar, ¿cómo viajaban?, ¿cómo se llamaba el medio de transporte que ustedes utilizaban para transportarse de un lugar a otro, de una aldea a la otra?, entonces en la medida en que uno les va preguntando, ellos se van involucrando dentro del tema. (Profesora GRC).

En Ciencias Naturales se reconoce la importancia de hacer una referencia a la fauna y la flora propias de los territorios ancestrales y se utiliza el conocimiento indígena en torno al cuidado y lugar que se le da a la naturaleza, y al uso de plantas medicinales para la curación de enfermedades.

[...] la vez pasada hicimos un tipo de actividad que era una colección de plantas, y yo les decía a ellos: ustedes vienen del Chocó, recuerden que tipo de plantas hay allá, como las llaman, para qué sirven y tratemos de exponer a todos lo que ustedes saben. (Profesora GRC).

[...] ahorita las personas utilizan muchos medicamentos, y eso está hecho de muchas cosas; las plantas provienen de la tierra, y para nosotros la tierra la hizo Dios, que es más grande que nosotros, y eso trae propiedad de la tierra, y la tierra es realmente sana; la verdad esas plantas son curativas que han calmado a los males. Hay veces mi mamá trae plantas de la plaza y nos cura. (Estudiantes Indígena AS. Respuesta a la pregunta si le parece importante incluir en Biología el tema de las plantas medicinales).

Por ejemplo, con [...] también me pasaba que cuando estábamos viendo la clasificación de los animales y sus características, y él dijo: “Yo no quiero clasificar los animales que hay aquí en el colegio, yo me acuerdo que ani-

males hay en el Chocó y puedo dibujar esos animales”. Entonces, claro, uno tiene que meterse un poquito por la cultura de ellos. (Profesora GRC).

En cuanto a *valores*, el trabajo consiste en enfatizar a todo el grupo, normas de convivencia y conciliación para evitar actitudes de discriminación hacia los estudiantes indígenas. Uno de los proyectos adelantados se enmarca en una propuesta intercultural en la que explícitamente se desarrollan los puntos de encuentro, comparando aspectos como el vestido, la economía propia, las formas de gobierno, etc. En la parte inicial se abordaron temas como imperios y luego pueblos indígenas de Colombia.

Por ejemplo, acá esta es la quinta sesión. ¿Cuál era la forma de gobernar de los muiscas? Era muy dura: si tú robabas, te amputaban, si tú hacías tal cosa, te mataban, era una forma de castigar muy dura. Cuando empezamos ya a ver a los coguis, pudieron contestar; fue algo muy bonito porque ellos sí eran conciliadores, sí tenían las malokas. Hicimos una sesión de una maloka en el salón, pusimos alrededor con velas, empezamos a conciliar porque ellos son un curso con problemas a nivel disciplinario, entonces yo era el Mamo y ellos eran mis Hermanos Menores³⁵, y conciliábamos, pero era una forma diferente a la que utilizaban, y ellos contrastaron eso. Se trabajaba con varias; aquí se trabajó con muiscas, coguis, emberas, kunas. Este año, para darle continuidad a este proyecto, trabajamos el Imperio inca. (Profesora AS).

Lo encontrado en cuanto a adaptaciones fue, hasta el momento de la interacción con los maestros, producto de su intuición e interés personal, es decir, estas no responden a proyectos institucionales en los que se adopten políticas generales para los estudiantes indígenas, tampoco a procesos de formación a maestros sobre el particular. Llama la atención el caso de dos profesoras, una de la IED Agustín Nieto Caballero (ANC) y otra del Colegio Gimnasio Real de Colombia (GRC), quienes buscaron apoyo en los líderes de la comunidad y, aunque hasta ese momento no era un trabajo oficial y remunerado, ya era un elemento muy importante de reconocimiento a la lengua y al conocimiento propio.

En términos generales, los proyectos pedagógicos que tienen en cuenta el conocimiento propio son esporádicos y, por tanto, insuficientes. Sin embargo, no están ausentes. El proyecto de acercarse a la biología desde la flora y la fauna del Chocó, el de incluir las narrativas y la comparación entre culturas y trabajar la resolución de conflictos en la institución a partir de la manera como lo hacen los pueblos ancestrales, la participación de miembros de la comunidad en trabajos de aula y la preocupación por darle algún papel a la lengua propia en las actividades

35 Forma en la que algunos pueblos indígenas denominan a los blancos o mestizos.

académicas, son el comienzo de una conciencia de trabajo intercultural, pero están muy lejos de ser parte de un proyecto institucional y de un plan curricular en y para los estudiantes indígenas.

Igualmente, se sigue privilegiando la enseñanza del castellano y del inglés, y el trabajo con contenidos exigidos en la política pública nacional.

Algunas modificaciones, pero han sido al interior de las asignaturas, al interior del manejo de los primeros que comenzaron a orientarlos, pero después ellos se integraron y seguimos dentro del proceso regular normal de formación educativa. (Directivo ANC).

Los conocimientos propios, como la artesanía, la fuerza espiritual, la simbología, las formas propias de producción y supervivencia y la lengua son reconocidas y valoradas, pero prácticamente ignoradas como conocimiento escolar.

[...] porque ellos ya están inmersos en esta y así la asumen, pero sí, claro, la mirada debe ser diferente; por ejemplo, la tradición que tienen ellos, la tradición oral, las narrativas. Las historias en sus culturas son importantes, que de pronto uno lo deja de lado. (Profesor ANC).

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la falta de legitimidad de la lengua propia, de acuerdo con Czarny (2008), afecta la identificación colectiva y la cohesión social. Los saberes propios recuerdan el lugar originario, y un saber colectivo tiene que ver con la propia experiencia, y en la escuela se pierde.

Recordemos que esta falta de legitimidad de los conocimientos ancestrales son parte de un pensamiento colonial en el que, además de establecer el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, se desconocieron otros saberes y la capacidad intelectual de algunos grupos humanos (Walsh, 2007a), lo que se corresponde con una expropiación epistémica (*colonialidad*) que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan solo el *pasado* de la ciencia moderna (Castro-Gómez, 2005). Para este mismo autor, la escuela es una de las instituciones legitimadas del Estado, en donde se define cuál conocimiento es científico y cuál no.

La historia de los pueblos indígenas en Colombia y sus aportes a la cultura colombiana han sido poco incluidas en las prácticas educativas analizadas, lo que se refiere, según Giroux (1999), a que las escuelas le dan importancia a un currículo hegemónico con su énfasis en historia occidental y ciencia, que excluye a la historia feminista, la negra, las artes y otras formas de conocimiento importantes para las clases subordinadas. De nuevo se reitera cómo en la experiencia de algunos maestros, principalmente en el área de sociales, se hace un reconocimiento a las formas de vida de los pueblos a las que pertenecen sus alumnos. Sin embargo,

esto no forma parte de proyectos transversales concertados entre los profesores de las diferentes áreas del conocimiento.

De igual forma, la pedagogía crítica destaca la distinción que hace la escuela entre conocimientos de alto y de bajo estatus (valorar lo mental y descalificar lo manual). Esta división encuentra su más alta representación en las formas de rastrear el origen de las relaciones sociales en el aula, y otros aspectos de la legitimación escolar (Bourdieu, citado por Giroux, 1983). En este sentido, en las prácticas analizadas se reconoce la habilidad de muchos estudiantes indígenas para la artesanía, y se destaca la calidad del trabajo, pero no se configuran proyectos de aula al respecto.

La segunda tendencia encontrada en relación con las adaptaciones es la de profesores que opinan que *no es necesario realizar ningún tipo de adaptación*; son los niños, las niñas y los jóvenes indígenas quienes deben adaptarse a lo que la institución tiene. Estos estudiantes deben alcanzar “los mismos logros de las mismas maneras”. En estos testimonios subyace una relación entre *no adaptación y derecho a la igualdad*. Esto se relaciona con lo encontrado para la educación multicultural en Canadá, por investigadores como Fleras y Elliot (1992), Moodley (1995, pp. 801-820), y Lund (2003, p. 4), quienes muestran una fuerte resistencia de los profesores a modificar sus concepciones, representaciones y actitudes de cara a la diversidad cultural y a sus prácticas pedagógicas. Resistencias que se encuentran también en el área de administración escolar para modificar los contenidos curriculares y organizar la vida escolar, con el fin de favorecer la equidad etnocultural y la preparación para vivir en una sociedad pluralista.

Nunca se ha hecho ninguna modificación en contenidos ni metodología por ser ellos indígenas; el proceso es igual para todos; nunca se ha hecho ningún tipo de cambio especial para ellos. (Profesor AS).

[...] ¿Qué si uno modifica el contenido y estrategias de enseñanza pensando en ellos? Creo que personalmente no lo hago. Abordo los temas de la biología de forma distinta. Ayer mostré un pescado en la clase de biología y resulta que ella [refiriéndose a una estudiante indígena] lo conoció porque ella era de allá y eso permitió abordar la clase y conocerla a ella un poquito, pero no fue hecho pensando en su cultura o ajustando la clase, diseñando una metodología pensando en ella, o pensando de pronto en su cultura. Uno aborda cosas y menciona, pero no porque uno haya pensado en ella. (Profesora ANC).

Es igual, yo aquí no he visto la diferencia [...]. He tratado de pronto en mirar en que puedo cambiar en mi plan de aula, mirar ellos que necesitan, pero lo que me he dado cuenta es que nada. (Profesora AS).

[...] lo que uno tiene que enseñar de Historia y ya, pero adaptar el programa en otras áreas, como para Matemáticas y otras áreas, la verdad nada. (Profesora AS).

Lo único sería meter más servicios de estos temas. Sería lo único. Pero que haya así que organizar el plan curricular, no. (Profesora AS).

[...] pues pienso que transformar la escuela para aceptar al niño no ayuda en nada porque ellos son los que se adaptan a la escuela, pues tengo más de 35 niños y nada más uno o dos indígenas; ellos son los que se adaptan a lo que la escuela tiene, y no se ve ninguna desadaptación por parte de ellos. (Profesora AS).

EVALUACIÓN

Las *formas de evaluación* en general, dentro de las prácticas analizadas, atienden a lo que las políticas nacionales en educación reglamentan y, en este sentido, los profesores hacen sus esfuerzos para que los estudiantes indígenas alcancen *estándares* de los logros propuestos según su nivel escolar. Las modificaciones las hacen en la forma de implementación de la evaluación, como el uso del dibujo, la evaluación en grupo y la oralidad, en lugar de utilizar la lengua escrita en las pruebas, y la realización de evaluaciones individuales, dándole un mayor valor a la nota apreciativa. Algunos docentes son conscientes de la necesidad de hacer una adaptación al sistema de logros para los estudiantes indígenas, pero las barreras institucionales, según sus testimonios, no lo permiten.

No, como el colegio no ha focalizado una línea de trabajo y observación en este grupo, dijéramos que todo cae sobre los estándares; no hay una focalización para hacer un seguimiento exhaustivo a ellos, como un estudio sistemático; no lo tenemos, hace falta. (Directivos ANC).

Cuando yo llegué acá hablé con la coordinadora, le decía: “Mira, para mí es difícil colocar un logro, reconozca e identifique los números del 1 al 200 para todos en general”. En primero, claro, ya voy en el 500 con ellos, pero, con los demás, hasta ahora voy en el 30 o en el 40 porque yo no puedo nivelarlos con los niños mestizos; yo le decía a la coordinadora: “¿Qué posibilidades hay para hacer otro tipo de logros para ellos?”. Decía: “No, es que el primero, es primero, en lo mismo para todos, no hay diferencia”, entonces le decía: “El problema de acá es que a mí todos los niños emberas se me van a quedar; si pasa uno, será mucho”, que es la niña que te comento que lleva un proceso más adelantado que ellos,

pero con los demás, con los logros que se manejan para el grado primero, no es factible que asciendan fácilmente. Lamentablemente esas son las normas, los currículos colombianos que tenemos aquí. Sí, debería existir otro nivel de flexibilidad para ellos porque el proceso de ellos es diferente, es un poco más lento. (Profesora ANC).

Yo siempre los evalúo de forma diferente a los demás, yo no puedo pretender que un estudiante indígena, o que aprenda kichwa, sino contextualiza primero, lo aplique. ¿Para qué le sirve a un estudiante indígena conjugar verbos? Lo que yo intento es tratar de comunicarme con ellos de alguna forma, sea escrita, sea dibujar. La idea es que yo me pueda comunicar con ellos, que se sientan cómodos y si ven en su colegio como el espacio de poder comunicarse con los demás. (Profesor GRC).

Se evalúan muchas cosas en grupo, muchas actividades se hacen en grupo, otras individuales; es bastante apreciativa la calificación con ellos porque se les motiva muchísimo. (Profesor ANC).

De acuerdo con los testimonios de los profesores, el *rendimiento académico* es bajo en general para los estudiantes indígenas, al igual que es común la repitencia. Según el discurso de algunos profesores, muchos estudiantes indígenas no alcanzan los logros establecidos. En este sentido, se halla la relación con lo expuesto por Giroux (1999) frente a las presiones sobre las escuelas para que utilicen métodos de búsqueda y evaluación que enfatizan la eficiencia, predicción y la lógica poco experimentadas para este caso por los estudiantes indígenas.

El bajo rendimiento escolar de los estudiantes indígenas en el contexto urbano ya lo habían mostrado investigaciones, como las de Mengoa (2000), que presenta para los alumnos indígenas un menor rendimiento en los aprendizajes. Los bajos niveles escolares no se deben a un problema *individual*, sino principalmente a contradicciones entre los sistemas de conocimiento propio y los de la escuela. Este hecho lo confirman investigaciones realizadas por (Cliche y García, 1995; Durín, 2007, Hecht, 2010).

En este mismo sentido, Mendoza y Wright (1986), citados por Hecht, 2010 analizan el fracaso escolar de los alumnos todas en las escuelas primarias. Los autores describen las diferencias entre los modos de socialización familiar y los del sistema educativo. Ellos concluyen que las causas del denominado *fracaso escolar indígena* responden a una *inadecuación* entre sistemas.

Messineo (1989a, 1998, 1999, citado por Hecht, 2010) menciona que en diversas indagaciones sobre educación intercultural bilingüe en el Chaco (Argentina) los fenómenos de repitencia, deserción y desgranamiento escolar de los niños indígenas deben contemplarse como uno de los tantos síntomas del fracaso del proyecto

escolar destinado para población culturalmente distinta al modelo hegemónico. Las causas de este hecho no solo se encuentran en las incompatibilidades lingüísticas, sino que se deben además a choques entre modelos y expectativas diferentes entre la didáctica escolar y la socialización familiar. De igual forma, Czarny (2008) afirma que, para indígenas urbanos en México, existe una relación entre fracaso escolar y la disparidad entre conocimiento escolar y familiar. De esta forma, las distancias socioculturales y lingüísticas inciden en el logro y fracaso escolar, estilos cognitivos, comunicativos, de interacción y aprendizajes distintos.

Tal como lo afirma Giroux (2009), en la escuela se privilegia una cultura de las clases gobernantes mientras que se desconfirman culturas de otros grupos. En esta medida, los estudiantes cuyas familias tienen poca conexión con el capital cultural dominante están en desventaja, la cual, para nuestro caso, es una de las razones del bajo rendimiento escolar, que ha sido histórica y los ha dejado en el lugar de los subalternizados. Una historia en la que desde la Colonia se reprimieron sus formas de producción de conocimiento y fueron forzados a aprender la cultura de los dominadores. Cabría aquí la pregunta por los *dominadores* actuales: ¿Siguen reduciéndose a los estudiantes indígenas a través de su experiencia escolar, a lo que fueron reducidos sus antepasados, y la manera de civilizarse es forzar al aprendizaje de la hegemonía eurocéntrica como lo menciona Quijano (2007)?

APRENDIZAJE

Algunas de las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, como el refuerzo, apoyo individual y los programas de aceleración, atienden a lo que los maestros opinan sobre el *aprendizaje* de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas. Para los profesores en general, los estudiantes indígenas tienen problemas de aprendizaje, son más lentos que los demás, tienen dificultades en la comprensión, análisis y, sobre todo, abstracción de pensamiento, problemas en motricidad fina y en dispositivos básicos de aprendizaje, como la atención y la memoria. Es necesario, en este punto, tener en cuenta lo afirmado por Herrera (1999), cuando dice que el problema de la raza también fue asociado con aspectos psicológicos.

[...] porque como él es hábil manualmente en unas cosas, pero por ejemplo en las grafías, lo que es la motricidad fina es más lento. (Profesora AS).

El niño mayor es muy lento, él no tiene habilidad manual ni nada, y muy difícil para hacerlo razonar. (Profesor AS).

En general a los indígenas. Si tú les pones problemas, dilemas para resolver, a ellos les cuesta mucho trabajo. (Profesora AS).

[...] uy, ahí sí, lentísimos, los míos, por ejemplo. Estamos trabajando en las vocales, cuando estábamos en el proceso, que lo hacíamos, que la picábamos que eso, y les pregunta, ahí sí me parecía, que como que no me entendían lo que yo les decía: “¿Te acuerdas que le dijimos ahorita? ¿Qué hacíamos?”. Porque uno les hablaba y ellos se quedan como mirándolo a uno, era que no me entendían lo que les estaba diciendo y a uno le da como esa angustia que como que no me entienden. Por ejemplo, acabábamos de ver las palabras con “a” y que “e”, que “i”; me parece que tienen como una especie de cómo se llama eso, **dificultad para aprender**; son como muy lentos, igual para hacer los trabajos escritos son muy despaciosos, muévanse. (Profesora ANC).

Al principio, de pronto las falencias que ellos tenían a nivel de aprendizaje académico, eran muy notorias. Entonces nadie quería trabajar con ellos y los aislaban mucho. [...] Bueno, ellos tenían las dificultades de aprendizaje. (Profesora ANC).

Él era un niño muy disperso a nivel de atención. (Profesor ANC).

En lectura no, yo no puedo decir que [...] lea como los demás niños de su curso, pero en escritura sí, ya se toma dictados cortos. Hay que deletrearle porque todavía confunde algunas letras, pero eso les pasa generalmente a los demás chicos: la “b” con la “d”, con la “p”; **para ser el niño diferente, no está tan quedadito**. Las matemáticas y el español son las áreas más difíciles de trabajar con ellos. En operaciones sí, ellos en operaciones se defienden más porque son más mecánicos; ellos aprenden más fácil a sumar, a restar, a multiplicar, pero ya, digamos, **entrar a hacer una comprensión de problema es más difícil, por lo que ellos no entienden muy bien el lenguaje**. (Profesora GRC).

Sin embargo, también es cierto que para algunos profesores el aprendizaje está relacionado con la edad de los padres, la historia escolar de los niños y el apoyo de la familia, centrando el problema en factores un poco más contextuales. Ellos reconocen incluso habilidades especiales para el arte y las matemáticas y, en algunos casos, buena motivación. Asimismo, relevan como al principio pueden existir problemas, pero poco a poco van mejorando.

[...] se demoraba en algunas cosas, pero yo lo justificaba tal vez porque el apoyo en casa no es lo suficiente. Sé que si lo ayudaran más sobresaldría más, pero es un niño que aprendió; no, yo no veo algo particular. (Profesora AS).

Finalizando, despegó, y se tomó primero, y segundo para escribir, pero ya maneja el renglón, ya hace las grafías bien, ya lee, decodifica. (Profesora AS).

Es un niño que tiene un factor de raciocinio, muy bien, muy completo, y es un niño que tiene una actitud a nivel intelectual, que es mucho mejor que algunos otros niños que tengo acá. (Profesora ANC).

Sin embargo, como ya se sustentó en sus testimonios, llama la atención cómo, para la mayoría de profesores, el ser *indígena* se asocia con problemas de aprendizaje, no con formas de aprender diferente, sino con unas características personales que traen como consecuencia un bajo rendimiento escolar, el cual debe ser compensado con el refuerzo y la asistencia individual.

De acuerdo con los discursos de los maestros, las mayores dificultades en el proceso de escolarización de niños, niñas y jóvenes indígenas se deben al escaso manejo del castellano, al trabajo infantil, y problemas de seguridad alimentaria, pero, a su vez, también se refleja una conciencia del desconocimiento que tiene la comunidad académica de su cultura, la falta de formación de maestros en torno a estrategias pedagógicas especializadas en el trabajo con diferencia cultural y lingüística y, en general, la poca experiencia de los maestros en el trabajo con esta población.

Algunas investigaciones expuestas por Delgendre (1997) muestran el resultado de la experiencia educativa con los inmigrantes en Europa, y afirman la dificultad que existe en los estudiantes migrantes para la adaptación a nuevos códigos. Para nuestro caso, la adaptación no es solo a los códigos escolares, sino urbanos, y es precisamente esta disparidad de códigos la que lleva al fracaso escolar de los estudiantes indígenas. Dentro de estos códigos de la escuela, se conversó con los maestros sobre la adaptación o no, por parte de los niños, niñas y jóvenes indígenas, a las normas escolares y sociales, como el uso del uniforme, las tareas escolares y el trabajo en aula. En este sentido, se encontró que los niños emberas son los que más dificultades tienen para asimilar las *normas escolares*; les cuesta mucho el encierro, ellos se la pasan en la pileta, los árboles, el parque y no responden a los llamados del timbre o de los profesores para ingresar a clase.

Sí, ya, al principio no, porque se acababa el descanso, y a mí me tocaba salir a buscarlos a ellos. Les decía: “El recreo se acabó ya, adentro”, entonces ya se entraban, pero ya ahoritica por ejemplo a las doce y media, tú los ves ahí en la puerta esperando para entrar al salón. Salimos al recreo, refrigerio, entonces ellos ya van tanteando el tiempo, entonces ya saben a qué hora es el refrigerio, ya se han adaptado un poquitico más. (Profesor ANC).

Yo siento que ellos hay cosas que no entienden, ¿por qué la escuela hace estas cosas?, por ejemplo cuando uno los obliga a ir al salón. Yo lo digo desde la coordinación, es mi responsabilidad ser garante de la educación de los muchachos, yo tengo que estar haciendo un acompañamiento de los niños y niñas del colegio, para que ellos estén dentro del aula de clase cuando toca, que haya alguien que está respondiendo por el proceso, que sea de mucha calidad a los niños. Cuando yo les digo vayan al salón, ellos se sienten vulnerados totalmente, porque donde yo vivo no tengo un parque de estos y aquí lo tengo, y acá me dicen que no puedo estar en el parque, no entiendo por qué si es que yo me siento bien aquí. Por eso hablo de una inducción, yo pienso que la primera parte del año, se trata de acompañarlos, de ir mirando esas necesidades. (Directivo ANC).

El uniforme poco lo utilizan, aunque los profesores y padres de familia aducen como causa el factor económico.

Lo importante es que estudien. Por eso le digo yo, hay niños que están sin uniforme y están devolviendo los niños que estén sin uniforme. Desde que estén en el colegio, todos los niños deben estar uniformados; nosotros como población desplazada no necesitamos uniforme, pero el que nos quiera dar uniformes, bienvenido el apoyo. (Familia ANC).

Las normas sociales de saludo, aseo en la ingesta de los alimentos y respeto a jerarquías de orden institucional son prácticamente nulas. En el manejo del tiempo, afirman los profesores que los padres de familia también tienen una concepción del tiempo diferente y casi nunca coinciden con los ordenamientos escolares.

[...] y acá el mundo les ha cambiado; acá a las cinco y media los niños están saliendo de clase, entonces a ellos les ha tocado adaptarse también a estos horarios poco a poco. Al comienzo es difícil; a veces ellos llegan tarde o a veces se viene demasiado temprano. Llegan entonces, no ven a la profesora, a mí me pasaba; yo entro a las doce y cuarto y el niño y el papá desde las once, entonces a mí me tocaba explicarles es que hay por la mañana un horario y hay una jornada de la tarde. (Profesora ANC).

Los estudiantes *kichwas* en general tienen una muy buena asimilación de las normas escolares, son cumplidores de los horarios y la mayoría utilizan el uniforme. Según lo expresado por profesores y directivos, los niños tienen normas sociales de respeto y cortesía, y fácilmente se integran en la lógica de las jerarquías institucionales.

Aquí no, aquí ellos se han mimetizado perfectamente; lo único diferente es que ellos usan su cabello largo, y en las niñas, ninguna diferencia. (Directivos AS).

La niña que yo tengo la mandaban con su traje típico. Yo les dije a los papás que la mandaran con el uniforme del colegio, entonces que no, conseguimos que la falda, la blusa. Al día siguiente, la niña llegó con el uniforme; ellos querían comprar con sus propios medios el uniforme. (Profesora AS).

No, no vi ningún tipo de rechazo a las normas, es más [...] era un niño que si se le decía no hagas esto, él lo aceptaba; o debes hacer esto, o debemos ir en fila. (Profesora AS).

Los *waunaanes* han aceptado las normas referidas a los horarios y, en general, las normas sociales y de comportamiento son fácilmente aceptadas según sus profesores y directivos. El uso del uniforme no es frecuente; ellos asisten de particular. Como causa está su situación económica, pero algunos profesores afirman que a pesar de tener el uniforme, ellos prefieren no usarlo.

Las normas de convivencia que nosotros tenemos, ellos las han aceptado, las conocen y las viven. Que hayan creado resistencia no, más bien como que son pasivos al escuchar y al conocer, y a medida que las han ido conociendo, poquito a poco se han ido involucrando. (Profesor GRC).

Una fundación nos donó varios uniformes y pensamos en los chicos *wau-naanes*, y ellos nos traen el uniforme. En quinto se hicieron la toma de las fotos, y ellos sin uniforme, de particular: “¿Qué pasó con el uniforme?”. “Que está sucio, que no me queda bueno”; ellos no luchan, ellos no son groseros, simplemente traen lo que ellos quieren, no quieren venir en uniforme, vienen de particular. (Profesora GRC).

En general, las tareas escolares para los tres grupos se convierten en un problema, debido a la falta de acompañamiento que pueden hacer los padres por su nivel escolar y debido a sus ocupaciones; otro de los factores por los que los profesores incluso prefieren no dejar tareas es por sus condiciones de vivienda, en donde la falta de luz, de espacios y mesas de trabajo para su ejecución lo hacen imposible.

[...] para tareas, de pronto, incluso cosas muy sencillas que les pone uno, hay términos que de pronto ellos no entienden, y la tarea queda como al revés y exactamente; claro, porque ellos no entienden (refiriéndose a los padres de familia). (Profesora AS).

Las tareas, porque ya de segundo grado uno no se sabe nada, entonces salía a la calle a preguntar cómo es la tarea, entonces me ayudaban, le indicaban a él y me ayudan con la niña también, yo les ruego, yo casi no puedo, en primero yo sí puedo, pero tercero y cuarto no, entonces yo les digo: “Por favor, mírenle la tarea a la niña”, los grandes le ayudan a la pequeña. (Familia AS).

Eso forma parte de los procesos de aprendizaje y las tareas son difíciles. A veces uno no quisiera dejarles tareas porque los medios en los que ellos viven, la luz, si es que tienen luz, sino es la mínima en las habitaciones, son oscuras y si hay luz es afuera del pasillo. Entonces ellos tendrían que hacer tareas afuera en el pasillo, pero no tienen mesas; toda las familias tienen una cama o duermen en el suelo, entonces uno tiene que ver todas esas condiciones; si el niño está en esas condiciones, es mejor no dejarles tarea, sino en el colegio. (Profesora ANC).

En cuanto a tareas, a principio de año no cumplieron con tareas, pero entonces se entiende porque son chicos que salen del colegio a producir, a trabajar, a fabricar manillas, que es en lo que ellos se destacan, entonces no hay ese tiempo para hacer la tarea, o no hay ese conocimiento de que es una tarea. No, ya a final de año las primas, que están en quinto, llevan un proceso más largo en el colegio, le ayudaban, pero a final de año, así [...] se fue adaptando a “tengo tareas”, y entendiendo que es una tarea, que es lo mismo que hago en el colegio, pero en la casa. (Profesora GRC).

MODELOS PEDAGÓGICOS Y DIFERENCIA CULTURAL

La diferencia cultural se ha convertido en motivo de análisis mundial a nivel pedagógico, debido a fenómenos como la migración y el desplazamiento constante. Tal situación ha implicado una transformación en las escuelas. Estas han tomado decisiones políticas y curriculares sobre el particular, que generalmente atienden a políticas más amplias de los Estados; han asumido frente a la realidad multicultural una atención en términos de ciudadanía y derechos. A pesar de que en ninguna de las instituciones se hizo explícito en las entrevistas y documentos el modelo pedagógico para trabajar con la diferencia cultural, la observación y el discurso de la comunidad académica develan lo siguiente: el *modelo pedagógico*, que subyace al trabajo con la diferencia cultural en las tres prácticas analizadas, responde a una hibridación entre el modelo *asimilacionista*, el de *contribuciones étnicas* o de folclorización de la diferencia cultural, y el *integracionista*.

Asimilacionista, por cuanto se aprende la lengua y la cultura mayoritaria (castellano) y se integran a programas nacionales, con una escasa propuesta de programas compensatorios (eventual invitación a miembros de las comunidades, desarrollo de proyectos sobre enseñanza de lengua con estudiantes de universidades, actividades conjuntas con la ONIC, y refuerzos individuales que hacen voluntariamente algunos profesores). Estos programas compensatorios se fundamentan en una hipótesis del déficit cultural cuya superación es labor de las escuelas.

Sería decir que ellos asimilen un poquito porque están aquí; no es culpa de ellos, no es culpa nuestra, pero están. (Directivos AS).

[...] hace un momento tenía una pregunta, pero la han hecho no tan directamente y es: ¿si sería bueno, o si es una responsabilidad con el colegio, que seamos nosotros los que procuremos mantener la tradición de los waunaan, o que sean ellos los responsables, o ahí como podríamos hacer? (Profesor GRC).

Contribuciones étnicas, por cuanto se resalta la cultura material en actividades de izadas de bandera, bicentenario y muestras culturales (baile y artesanía), y en estas fechas especiales se exalta su aporte a la cultura nacional.

[...] modificaciones, más que todo la profesora de sociales, que nos vamos a disfrazar de waunaan o vamos a traer los platos típicos, o les vamos a hacer preguntas a ellos, o en la clase de sociales solamente ellos nos van a enseñar el lenguaje waunaan. (Profesora GRC).

[...] no, solamente cuando se presentó la celebración de la raza, de la interculturalidad, la afrocolombianidad; de pronto en esos momentos se habló y se tocó el tema, pero era por necesidad, pues porque está en el proyecto. Pero que yo hubiese visto así una necesidad y que hubiera dicho “bueno voy a trabajar”, esto no, la verdad no la trabajé. (Profesora ANC).

Ellos se reúnen, los cinco o diez indígenas que hay acá, nos canten el himno nacional en su lengua, nos hagan un pequeño discurso en su lengua y después nos lo traduzcan, que hagan cosas propias de su cultura, y que nosotros vayamos conociendo, no que los veamos como especiales, pero diferentes. (Profesor AS).

Pero que yo diga para los indígenas meter esto y esto y eso, no, para ahorita, para el bicentenario, sí, fue lo que estuvo de moda y en todos los colegios se hizo, pero tocó. (Profesora AS).

Integracionista, pues promueve una *educación para todos*, reconociendo la presencia de diferentes culturas en la institución y *multiculturalista*, asumiendo la necesidad de alcanzar unas competencias preestablecidas para todos los estudiantes y propiciando una formación para la tolerancia, el respeto y la inclusión. Cabe destacar que, ideológicamente, la mayoría de maestros están situados en esta postura o significa, para ellos, *el deber ser* del trabajo con la diferencia cultural. Lo expuesto se sitúa en las *políticas emergentes para el siglo XXI*, expuestas por Walsh (2009a), en las que el vínculo entre educación y desarrollo humano y las políticas para una educación universal, única y diversa, es privilegiado actualmente en el contexto educativo mundial.

Primero que todo, pues, abrir los espacios en el colegio. Estoy contenta y me siento feliz de que en el colegio les hayan abierto las puertas a todas las comunidades, no solo a los emberas. En el colegio tenemos kichwas, tenemos también poblaciones afro, incluso hay extranjeros, entonces rico, es un colegio multicultural, y eso nos enriquece a todos porque igual todos aprendemos de todos, y eso es bonito, y la escuela debe estar preparada para recibir todo ese tipo de poblaciones. (Profesora ANC).

¿Por qué es el Día de la Raza? Porque es el día multicultural, donde todos somos diferentes, pero, todos vivimos en una misma región; siempre no ha sido fácil el reconocimiento hacia el otro y, asimismo, decir “yo soy mestiza”, y “no soy ni español ni europea”, porque, pues, también hemos trabajado a nivel global. (Profesora AS).

Hay que anotar que el colegio siempre está abierto, y el concepto que tenemos de educación es de ser incluyente; no porque aparezcan personas determinadas, sino que un colegio debe ser abierto a todo el mundo, a todas las posibilidades, a todas las necesidades que encontremos en nuestro entorno [...]. Aquí todos nos sirven, el colegio les sirve a todos. (Directivo GRC).

Por ejemplo, yo creo que no sea un trabajo, que no sea tanto de exclusión sino de inclusión con ellos; se podría trabajar dentro de los procesos transversales, sería bueno revisar desde la parte curricular, establecer otro tipo de actividades, integradoras para su cultura, y para su desarrollo. (Profesor ANC).

Yo siempre he pensado que esta parte de la inclusión, no solamente de los grupos indígenas sino de cualquier otro grupo que se encuentre, es más con seriedad del sector educativo. Ese es el reto prácticamente de

nosotros. En este caso de acá de la localidad, yo reconozco que tienen ese tipo de vinculación y que es bastante numerosa; yo pienso que nosotros, como docentes, somos los que tenemos que empezar a implantar esas estrategias pedagógicas y educativas para involucrar esos chicos, porque nosotros no podemos esperar a que agentes externos sigan diciendo: “Es que lo que nosotros queremos es hacer tal cosa”, nosotros ya lo estamos vivenciando, ya lo tenemos acá, es ya que tenemos que partir, buscar los líderes en ese aspecto. (Profesora GRC).

Los modelos *humanistas* y *críticos* que cuestionan a los sistemas educativos nacionales, y la consiguiente negación o subalternización de lenguas y cosmovisiones propias de comunidades y pueblos, no forman parte evidente en las prácticas educativas analizadas y se puede decir que, en general, se relegan a proyectos de educación indígena propia promovidas por movimientos indígenas o proyectos de cooperación entre entidades del Estado y comunidades que en Bogotá apenas se empiezan a gestar.

La *interculturalidad* aparece como una preocupación de maestros y de directivos cuando hacen referencia a la importancia de aprender de *ellos*, de establecer acciones curriculares, no para los indígenas, sino para *todos*. Incluso hablan de un *currículo bidireccional*, destacan la importancia de traer su cultura a la escuela y de rescatarla. Estas intenciones están relacionadas con algunos criterios pedagógicos propuestos por Walsh (2001) para el desarrollo de la interculturalidad, como el trabajo con los conocimientos, los saberes y las prácticas locales; la búsqueda de un equilibrio y complementariedad entre la unidad requerida por la sociedad y la diversidad cultural presente en el nivel individual y colectivo, y el asumir la diferencia como riqueza y potencialidad. Sin embargo, como se expuso anteriormente, estos elementos se quedan en el plano del *deber ser*, al no ser parte de lineamientos pedagógicos, política y práctica educativa, se ubican en una idealización de lo que la escuela debería hacer, pero en la práctica se atiende más a un multiculturalismo en el que se reconoce la diferencia, pero se *les da lo mismo a todos* y se releva todo el tiempo la igualdad como una excusa para no hacer cosas *distintas*.

Aprender de ellos, compartir conocimientos

Para algunos profesores y estudiantes pertenecientes al grupo de pares, existen elementos de las culturas indígenas que son interesantes y podrían ser enseñados y aprendidos por todos en un compartir de saberes.

Entonces, creo que no es tratar de encasillarlos en este modelo educativo, si no venga como [...], y hay una dificultad y es que muchas familias son muy cerradas y le toca a uno leer, investigar, mirar, pero que ya ellos lo

hagan, [...]. Sería superlindo que ellos lo hicieran [...] ¿Les vamos a contar a los otros quiénes somos? Sería fabuloso, pero en un principio, una metodología, no debe ser unilateral, sino **bilateral** y, sobre todo, con estos chiquiticos. Lo triste es eso, es verlos totalmente encasillados en los roles de niños de ciudades, porque ellos sí respetan muchas cosas que el niño de ciudad ha olvidado, como el respeto a sus maestros, que es lo más complicado en las aulas. (Profesor AS).

En educación, y nos confirma que en la ciudad, no hay nada que hacer acá. Sin embargo, el trabajo sería como manejar la interculturalidad, porque al fin y al cabo unos son indios, y los blancos son blancos, entonces tiene que haber algún tipo de **relación** sin salirnos de los planes del Ministerio de Educación Nacional, pero siempre incluyendo la necesidad de estos pueblos, manteniendo la identidad cultural de estos pueblos como para manejar la **interculturalidad**. (Profesor GRC).

[...] Podríamos **aprender de ellos** como explicarían, y aprender nosotros también. Tú puedes hablar de interculturalidad, un proyecto donde ellos puedan mostrar lo que son, lo que han aprendido, lo que han hecho, y así, no dejar que se pierda como esa esencia de ellos mismos, dejar que se pierda ese proceso dentro de su población. (Estudiantes grupo pares GRC).

[...] Sí, **apropiarnos de todos esos saberes que ellos tienen** y ponerlos en común, me parecería como una manera de infiltrar, pero primero tenemos que conocer, aprender de ellos mucho, para poder lograr integrar en nuestro currículo los saberes que ellos tienen. (Profesora AS).

Podría ser una **diferenciación de culturas**, y que cada cual expresara lo bonito de su cultura. Ellos tienen deportes especiales, no iguales a los de acá. Me gustaría que esos deportes se practicaran en el colegio, para que nos **intercambiáramos** culturalmente. También me gustaría que ellos participaran con una obra de teatro, que sea de ellos o del lenguaje de ellos, que hicieran algo por ellos, que dejaran su timidez y nos mostraran lo bonito que tienen de su cultura indígena. (Profesora AS).

Eso también ayuda a que **los demás niños conozcan muy bien qué es la cultura**, cómo son ellos, como las cosas importantes para la comunidad. Aquí uno como docente de un aula, ellos son los que le enseñan a uno, es uno el que aprende. [...] Es capaz de enseñarme mil cosas más que lo que yo le he enseñado a él. (Profesora GRC).

Antes de nosotros enseñarles a convivir con nosotros, ellos nos están enseñando cómo convivir con ellos y cómo se sienten cómodos. Y, en medio de todo, yo pienso que lo hemos manejado así muchos profesores; es como el **punto de equilibrio**, donde ellos se sientan bien para que ellos nos empiecen a rendir a nosotros. Se ha buscado esto, y listo, usted me quiere enseñar, entonces yo aprendo, pero también usted en contraprestación también va a aprender con nosotros, y eso ha funcionado así. (Profesores GRC).

Lo que yo pienso, que toca trabajarles muchísimo, es la interacción con los compañeros, empezando desde ahí, como de enseñar un currículo en el cual ellos, desde las actividades mismas, tuvieran que trabajar con los otros compañeritos. Por ejemplo, formar grupos y que en cada grupo haya dos o tres personas de las otras culturas para que ellos puedan como aprender más de los otros niños, y que los otros niños aprenden también de la cultura de ellos. Tendría que ser como un **proyecto transversal** en donde se trabaje todo el tiempo en función de este **intercambio de culturas**; yo creo que es la mejor forma de que ellos se relacionaran más con los niños de aula regular. (Profesora GRC).

Que ellos aprendan de lo que da la escuela

En el caso de los padres de familia frente a la interculturalidad, sus discursos hablan de la necesidad de aprender de lo occidental, de ser una cultura abierta y no cerrada, lo que coincide con la manera como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y la Corporación Regional Indígena del Cauca (CRIC) asumen la interculturalidad. Estas organizaciones están ubicadas lejos de una visión esencialista y ven la importancia de relacionarse y compartir con la cultura occidental. “Lo propio no implica solo una atención especial a la cultura indígena sino un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política” (CRIC, 2004, p. 61).

El estar en un colegio como indígena quiere decir que **nosotros tenemos que manejar, en este momento del mundo globalizado, muy avanzado. Entonces, a nosotros nos sirve aprender también.** Estamos en un mundo muy avanzado, porque nosotros queremos conocer el mundo, porque estamos en un mundo muy avanzado, muy globalizado; estamos en otras circunstancias que tenemos que conocer. (Estudiante indígena GRC).

Por una parte, los kichwas no somos kichwas, yo no quiero que estudie kichwa, sino que uno mismo se enseña, porque en cualquier país que

uno viaja, no puede hablar en kichwa. Por ejemplo, en New York no se puede hablar kichwa; **es mejor inglés ¿cierto? Por el idioma, para comprender cuando uno llegue a cualquier país.** (Familia AS).

Que aprendan más español, inglés; es importante para que en Ecuador, como vienen más turistas, no entienden cuando uno habla el español. Entonces **toca hablar el inglés, para uno poder vender.** (Familia AS).

[...] **El mundo no solo de una cultura, el mundo es pues mucho más cosas**, y la verdad no me gustaría que estudiara en una escuela kichwa. (Familia AS).

El concepto de *cultura* que subyace a los discursos analizados da cuenta de un privilegio a la cultura material y a una visión esencialista que propende por la conservación de culturas puras y rurales. El hecho de destacar bailes, formas de alimentación, trajes y artesanías en ferias y celebraciones *especiales*, y encontrar en estas actividades la principal forma de relación con estos estudiantes y sus familias, da cuenta de ello.

[...] Para el futuro que se vea; entonces les tomaban foto a ellas. **Cultura también como danzas.** Se puede decir como unas festividades en Ecuador; lo promovieron como unos plumeros, que sean danzas, y en el otro colegio también lo presentamos así. Vino la Secretaría de Educación, y nos felicitaron, **porque danzaron con esta ropa indígena, lo más antiguo que sea posible**, y ellas danzaron con esa vestimenta con todas las niñas colombianas y los niños también. (Familia AS).

[...] **Ellos conservan muchas cosas de su cultura. A mí me gusta que ellos no pierdan eso;** las niñas dicen: “¿Profe, podemos hacer otra izada de bandera para bailar lo que sabemos bailar?”. Ellas programan el baile y traen el vestuario. (Profesora ANC).

La preocupación de maestros por la preservación y el énfasis que hacen en el peligro de extinción de sus culturas, en el contacto con lo urbano, dejan ver, igualmente, una posición frente a la cultura como algo estático, lejano e inamovible.

Eso es una **responsabilidad de nosotros conservar**; es un mandato de ley de origen, pero esto de que “nos tocó salir de nuestro territorio, que no es el de nosotros”, es una responsabilidad de todos mantener esa cultura y buscar cómo nosotros en el marco del respeto no los afectamos. (Líder Movimiento Indígena, ONIC).

Una institución educativa debe velar porque esta integración se dé y porque esas manifestaciones culturales se respeten, y porque **las etnias mantengan sus tradiciones, su cultura y sus lenguas**. (Directivos ANC).

Yo veo poco de la cultura; tal vez el cabello largo sería lo único, y todo con el uniforme, absolutamente. (Profesora AS).

[...] **No se visten como indígena; no, ya están inmersos dentro de la cultura** [refiriéndose a la occidental urbana]. (Profesor ANC).

Estos resultados coinciden con lo encontrado por Perregaux, Dasen, Leanza y Gorga (2008), al afirmar que la mayoría de actividades realizadas, en el marco de proyectos educativos multiculturales, por los profesores en diferentes países de Europa, son folclóricas, multiétnicas, con visitas a lugares de comunidades religiosas diferentes y a sus cultos, con discursos moralistas sobre nociones como tolerancia, respeto, etc. La historia y la cultura de las minorías nacionales denota la persistencia de una visión esencialista de la cultura, y hay dificultad para aceptar una visión dinámica y abierta de la identidad cultural.

En síntesis, existen dos posiciones de los maestros frente a las adaptaciones: los que están de acuerdo con una atención diferencial y, en tal sentido, realizan algunas modificaciones metodológicas de carácter compensatorio y de contenido, cuya mayor responsabilidad la tiene el profesor de sociales, y en las que en general se destacan aspectos de la cultura material de los pueblos indígenas, y el conocimiento propio no es auténticamente incorporado en las prácticas pedagógicas. De otra parte, los que no están de acuerdo, o no ven necesario realizar adaptaciones, justifican un trato igualitario y una responsabilidad volcada hacia los *diferentes*, quienes son los que deben adaptarse a lo que la institución ofrece. En general, los procesos evaluativos atienden a políticas de estandarización, y lo que en algunas oportunidades se modifica son las formas de evaluar, que atienden a sus dificultades con el castellano y, en este sentido, privilegian formas de evaluación oral o gráfica.

Los resultados escolares para los estudiantes indígenas son deficientes, y esto es consecuencia, de acuerdo con el discurso de los profesores, de problemas individuales (de aprendizaje) y, en algunas ocasiones, de dificultades contextuales que tienen que ver con su alimentación, vivienda, trabajo infantil y poco manejo del castellano. Aunque no es claramente enunciado por profesores y directivos, la *incompatibilidad* de sistemas –el familiar y el escolar– a juicio de la investigadora, provoca una *desventaja de códigos* que se constituye en el principal problema del bajo desempeño académico en los niños, las niñas y los jóvenes indígenas.

La asimilación de las normas escolares depende de cada cultura: para los más *urbanos* –los kichwas– y los que mayor tiempo llevan en Bogotá,

se evidencia una mayor aceptación de las mismas y, por el contrario, al menor contacto con las lógicas de la ciudad y de su escuela, mayor grado de desadaptación –caso de los emberas–.

El modelo pedagógico que subyace a las prácticas analizadas retoma algo del asimilacionista, que parece ser el más anclado en las representaciones de profesores y directivos. Sin embargo, aparecen elementos de un modelo integracionista más relacionado con el *deber ser* instalado en la política educativa. En la práctica cotidiana, el modelo de contribuciones étnicas es el que les da un lugar –folclorizado– a los estudiantes indígenas, y proporciona tranquilidad a los maestros, en tanto *se les tiene en cuenta*.

Los proyectos educativos interculturales son aún una utopía, *lo que debería pensarse y hacerse*; se reconoce la importancia de la bidireccionalidad y complementariedad, pero estas son inexistentes en las prácticas educativas mismas. El modelo humanista y crítico no se ve como una responsabilidad de la escuela regular; ese es un problema de los étnicos, de *los otros* y, como ya se mencionó, eso forma parte de *otra* educación, la propia.

CAPÍTULO 7. ¿PARA QUÉ LA ESCUELA? ¿QUÉ ES LA ESCUELA? HORIZONTES DE UN IDEAL INTERCULTURAL

La escuela, en cuanto institución social que por excelencia forma nuevas subjetividades, tiene hoy múltiples cuestionamientos por la incapacidad de posibilitar el ascenso social, por la función que otros agentes tienen en el proceso educativo y por la dificultad para asumir la diversidad de sujetos y sus formas de aprender. Entre los nuevos retos a los que la escuela se enfrenta, está el de la atención a grupos diversos que ahora son reconocidos y cuya obligatoriedad de inclusión se promulga en las actuales políticas educativas. Particularmente, el ingreso de niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas a escuelas urbanas en Bogotá ha cuestionado y puesto en tela de juicio los proyectos institucionales con los que actualmente se orientan las prácticas educativas en las que están inmersos. Para la escuela de hoy el responder a la formación de los sujetos actuales, a sus demandas sociales y culturales, a la utopías de la democratización del saber e igualdad de oportunidades y, para el caso específico, a la reparación de algunos males históricos frente a la formación de los niños, las niñas y los jóvenes de pueblos indígenas en Colombia, se debate entre el deseo y la obligación.

En este capítulo, se analizan las expectativas que frente a la escuela y la formación de estudiantes indígenas tienen los padres de familia, los profesores y los jóvenes indígenas de las prácticas educativas estudiadas, no sin antes referenciar algunos tránsitos en cuanto a la función que se le ha atribuido a la escuela como institución social. En una segunda parte, se presentan las respuestas que

han tenido las instituciones frente al trabajo con esta población, los programas y proyectos que desde el nivel gubernamental, institucional y de aula se han implementado y, finalmente, se muestra lo que en un estado ideal se esperaría de un proyecto educativo intercultural desde la voz de los actores.

EL SENTIDO DE LA ESCUELA

La escuela es una institución reciente y, como pública, gratuita y obligatoria, se instituyó a principios del siglo XX. Particularmente, Colombia se escolarizó en el siglo XIX a manera de Occidente moderno y, según Álvarez (1995), el pensamiento se ordenó mayoritariamente de acuerdo con la lógica del progreso y la evolución. Las prácticas educativas se centraron en la instrucción en el sentido de civilizar. La escuela fue creada como estrategia de la modernidad; utilizando como metáfora el progreso, con el ideal de ser una institución que integraba a un proyecto nacional al conjunto de sujetos (Álvarez, 1995; Pineau, 1996 y Duschatzky, 1999). Se propendió por enseñar *todo a todos*, “[...] se pretendió una sociedad en la que el conocimiento circulara libremente para todos aquellos que concurrieran a la escuela, quienes debían ser *todos*, sin distinción de clase social, sexo, etnia, religión o hasta capacidad mental” (Norodowsky, 1999, p. 23). Y aquellos que no eran capaces de formar parte de esta concepción eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro.

El objetivo inicial de la escuela fue sacar a los pobres de las calles, disciplinar a la infancia en las escuelas, procesarlas de acuerdo con un currículo unificado, enseñar hábitos, costumbres y una cierta moralidad (Carassai, 2006), para lo cual se implementa la *simultaneidad sistémica* como dispositivo por el que toda actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio político determinado para niños y niñas, independientemente de condiciones como diferencias de género, raza y religión (Narodowski, 1999). Este sistema pretendía garantizar las mismas oportunidades para todos mediante un método uniforme de enseñanza, la existencia de un currículo único y el control del Estado. En este contexto, de acuerdo con Narodowski y Brailovsky (2006), los conflictos de tipo cultural que pudieran aparecer se resolverían siempre a favor de la cultura escolar.

En esta perspectiva inicial de la escuela, el Estado esperaba del maestro que se integre en una política de control encaminada a establecer las bases de la nueva configuración social, a través de la imposición del castellano como lengua nacional, y el empleo de técnicas para que los niños aprendan los rudimentos de la lectura, la escritura, cálculo y deberes ciudadanos. Con este propósito, los maestros, salvo excepciones, menospreciaban la cultura de las clases humildes, sus hábitos y costumbres e intentaban transmitir su admiración por la cultura burguesa.

De igual forma, la escuela tuvo como función para los hijos de los pobres una protección paternal; recogerlos y adoctrinarlos en instituciones caritativas. De otra parte, también es importante analizar cómo en un principio la escuela sustituye el aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Este es uno de los puntos de resistencia más importante desde los pueblos indígenas hacia la escuela regular occidental. Para ellos, la educación es un proceso que se da con y en la comunidad, en situaciones prácticas de la vida y espacios abiertos. El encierro es lo que configura la llamada escolarización y, según Álvarez-Uria y Varela (1991), para los hijos de artesanos, obreros y campesinos romperá los lazos de sangre, de amistad, la relación con el barrio, con la comunidad, con los adultos y con la tierra. Esta estrategia arrancó lo propio a muchas comunidades porque el sujeto que se forma en las escuelas rompe sus lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen y, además, no podrá integrarse en otros grupos dominantes, porque el carácter elemental de sus conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impedirán. En la escuela anteriormente descrita, la memoria de los pueblos, los saberes adquiridos en el trabajo, sus producciones culturales, sus luchas, quedarán marcados con el estigma del error y desterradas del campo de la cultura.

En el contexto anteriormente señalado, surgen educaciones *otras*. En este marco, en Colombia, desde 1978, se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferente, a la necesidad de maestros indígenas y uso pedagógico de las lenguas propias, debido a que en la perspectiva anteriormente mencionada, con el afán de incluir a los pueblos indígenas en la unidad de nación, se desconoció su aporte a la historia de Colombia; sus diferencias intentaron ser eliminadas con la justificación de ser incorporados a una nación y darles el tránsito hacia la civilización y el progreso.

Sin embargo, para los pueblos indígenas que habitan hoy en Bogotá, es prácticamente imposible el acceso a una educación propia, autónoma y pertinente en términos, pues se encuentran fuera de su territorio³⁶. Por su ubicación geográfica y situación económica, las familias de pueblos indígenas se ven obligadas a enviar a sus hijos a una escuela regular; una escuela que está poblada con identidades culturales bien diversas y cuya formación de maestros, recursos y conocimiento del contexto no son suficientes para hacer frente a este reto, desde lo expresado por las comunidades educativas.

El sistema promovido hasta los años 1960, basado en disciplinamiento y la normalización de las prácticas llevando a una uniformización de la población, en términos de saberes y conformación de identidades rígidas, con el fin de

36 Cabe anotar que hasta el momento se han implementado propuestas para jardines infantiles propios en Bogotá, pero la educación primaria en este sentido es incipiente.

obtener una homogenización regional y cultural junto con la promesa de igualdad, empieza a ser cuestionado. Como lo afirman Narodowski y Brailovsky (2006), fue la debilidad del Estado, por las crisis fiscales y su incapacidad política para legitimar acciones, las que dieron como resultado el hecho de no lograr incorporar a los sectores más postergados de la sociedad (para este caso, los hijos de pueblos indígenas), ni tampoco brindó una educación no segregada, como era su promesa. De esta manera, la escuela dista de adecuarse a la utopía de justicia e igualdad, y las bases de la simultaneidad sistémica comienzan a resquebrajarse cuando “la propia pedagogía pone en tela de juicio la proclama de igualdad de oportunidades” (Carassai, 2006, p. 55). En este sentido, las teorías críticas concluyen que la clase social de pertenencia supone un determinante en el éxito o fracaso escolar y también inciden las diferencias de etnia o de género. Así, se generan diferencias en los alumnos de un mismo sistema educativo supuestamente homogéneo.

Como contraposición a la homogeneidad y uniformidad de la escuela, surgen argumentos que reconocen la diversidad cultural y el multiculturalismo y señalan que esta deberá ofrecer oportunidades equivalentes. En este sentido, y de acuerdo con Narodowski y Brailovsky (2006), los cuestionamientos a la escuela no se limitan a reclamos redistributivos o problemas de eficiencia y productividad en el gasto público, sino también al reclamo por la autonomía, por el reconocimiento de las identidades devaluadas, y por el lugar para que las minorías obtengan y recuperen el desarrollo de su singularidad. Según Narodowsky (1999), una nueva utopía sociopolítica de la pedagogía es la comprensión de lo singular: clase, etnia, género y opción cultural. Ahora la diferencia debe ser respetada y preservada en el proceso educativo; se trata de un compromiso con lo diverso, con la singularidad, con las minorías, y no un compromiso uniformizador frente a una sociedad prefigurada. Como lo afirma Narodowsky (1999, p. 27), “hemos pasado al *reality show* de la exaltación de la diferencia, en el que cada uno tiene un lugar; no tal vez el que pretendía, pero sí un lugar y no el destierro”.

Esta nueva propuesta agenciada en Colombia, desde la Constitución Nacional de 1991, ha incidido en la formulación de políticas educativas y en el discurso pedagógico que circula, pero, es cierto también, que “la alianza civilizatoria y disciplinante igualmente logra perdurar, a pesar de los embates” (Narodowski y Brailovsky, 2006, p. 70). Según estos mismos autores, son los sectores sociales más empobrecidos los que siguen sometidos a una modalidad estatalizada, tal vez colapsada, de homogenización y disciplinamiento del cuerpo.

A partir de lo encontrado en los testimonios de las familias, los maestros y los jóvenes indígenas, se puede afirmar que permanecen de forma paralela la finalidad asignada a la escuela de responder a unos estándares nacionales e internacionales, la de enseñar a leer, escribir y hablar el castellano, y las matemáticas, pero también, la de atender a las diferencias, a las particularidades culturales.

La finalidad de preparar para la vida y de enseñar los saberes occidentales es el centro de las expectativas de los padres de familia; y el de atender al derecho a la diferencia y preservar la lengua y la cultura es más la preocupación de maestros y directivos como expectativa de lo que *debe ser* la escuela, no tanto como práctica pedagógica, la cual sigue centrada en el castellano, conocimientos escolares occidentales y la formación ciudadana. Este paralelismo es también presentado por Czarny (2008), quien muestra que la expectativa de la escuela para estudiantes indígenas en ciudad de México tiene dos visiones: la de la escuela como un espacio para la reproducción del orden hegemónico/social imperante, y la de un espacio para la creación propia de y entre diversos grupos socioculturales, para la producción de sentidos que estos buscan sustituir.

El problema de la igualdad (educar a todos, con los mismos contenidos para obtener similares resultados) se constituyó en un elemento esencial de la expansión de los sistemas educativos modernos y, como resultado, hay sujetos *inferiores* que no alcanzan el mismo grado de civilización, pero a los cuales luego a partir de la década del noventa, se les debe atender en su diferencia por mandato constitucional y según la normatividad educativa en Colombia. La diversidad y el discurso multicultural invaden a las políticas educativas y se constituyen en su lema actual. Sin embargo, estas políticas no se interrogan por las condiciones institucionales y sociales de exclusión. Como respuesta a estas políticas, la escuela debe atender, asistir, *educar*, teniendo como herramienta de primera mano las estrategias de compensación que poseen como fondo el déficit cultural de algunos pueblos.

De acuerdo con lo hallado en las tres prácticas educativas analizadas, las demandas a la escuela son muchas, desde diferentes necesidades y visiones de mundo, que en la práctica pueden ser inalcanzables sin una movilización de estructuras sociales. De la escuela, se espera que lleve a los estudiantes indígenas a prepararse para ser profesionales, a superar sus condiciones de pobreza y marginalidad actual, que sea un puente para la integración a la vida moderna y urbana y, a su vez, un pasaje para ser útil a su comunidad y también un escenario de prácticas que se complementen con su aprendizaje en comunidad, es decir, que cuente con una propuesta educativa intercultural en la que se valoren e interrelacionen la cultura escolar y la comunitaria.

Frente a la pregunta realizada a padres, maestros y jóvenes indígenas –¿Para qué enviar a los niños, niñas y jóvenes indígenas a la escuela urbana en Bogotá?–, surgen principalmente cuatro tipos de funciones atribuidas a la misma, cada una de estas funciones tiene un correlato con el transitar de la escuela y con las funciones atribuidas a la misma: proteger, llevar al progreso y la civilización, enseñar y atender a la diferencia.

Escuela caparazón

La pobreza, la precariedad de las viviendas, la ubicación en las zonas más marginales y peligrosas de Bogotá, la inseguridad alimentaria, la discriminación y exclusión social en la que se encuentran la mayoría de niños, niñas y jóvenes indígenas en la ciudad de Bogotá, además de razones históricas que dan cuenta de la finalidad de la escuela como lugar de protección para las poblaciones más pobres³⁷, hacen que las escuelas se conviertan en el espacio para alimentarse, para protegerse de la droga, el maltrato y la prostitución. Además, es la escuela la que debe buscar alianzas para conseguir subsidios de vivienda y alimentación para estas comunidades.

[...] ellos saben que aquí tienen su refrigerio, tienen un sitio donde estar.
(Profesora GRC).

[...] yo también les preguntaba [a los papás] que hacía que ellos vinieran a este colegio para insistir en que sus hijos estuvieran aquí y por supuesto me mencionaron, el servicio del comedor, la calidad de la educación, el trato que le dan a los niños, la atención y el servicio con el que se les atiende. Ellos son correspondidos en la dignidad de persona como merecen. (Directivo AS).

—¿Llegas de primeras?

—Sí, como aquí nos dan desayuno. (Estudiante indígena AS).

Por parte de nosotros, hemos enviado al colegio para que no crezca bruto y tenga conocimientos; si no se manda al colegio, el niño aprende a robar, se vuelven ladrones, altaneros; **en ese medio** le sirve la educación y así va coronando y pueden aprender. Si siguen estudiando, llegan al bachillerato, mejor todavía, pero si no lo mandan al colegio, el niño aprende a robar y malas mañas, y herir al otro compañero; lo importante es que se están educando. (Familia ANC).

37 Según Álvarez-Uria y Varela (1991), la escuela tuvo como función inicial para los hijos de los pobres una protección paternal; estos se recogen y adoctrinan en instituciones caritativas.

Escuela trampolín

La escuela para aprender, aprender para incluirse, incluirse para mejorar su nivel económico y superar la pobreza que los ha acompañado durante muchas generaciones. Esta es la cadena que se encuentra presente en los testimonios de padres y maestros, e incluso de los mismos jóvenes indígenas. Sin la escuela no hay forma de lograr el ascenso social y, aunque sabemos bien que en la actualidad la escuela está lejos de cumplir con esta promesa, en los discursos relacionados con las expectativas que se tienen de la escuela sigue apareciendo esta como un camino válido para alcanzar el progreso y la civilización prometidos desde el origen de esta institución. El ideal de ser humano que circula es el de quien va a la oficina, devenga un salario y es profesional y, para alcanzar este ideal, es necesario pasar por la escuela; allí se aprende el castellano, a leer y escribir, a hacer sus *cuentas*, a relacionarse con los otros *mestizos* y a manejar en general los códigos urbano-occidentales-modernos.

La finalidad de la escuela, uno necesita aprender, pues si uno ya ha estudiado hasta quinto, ya se puede defender para estar en la calle por ahí hablando, leyendo; se necesita seguir porque si uno termina bachillerato va a conocer nuevas cosas en una universidad. Es mejor estudiar porque si uno no estudia es como decir que se está rindiendo fácilmente, antes de comenzar una meta o una cosa. (Estudiante indígena AS).

No pueden dejar de estudiar nada, porque en este tiempo estamos cambiando, por lo menos porque yo tengo a mi hermano en España sin estudiar nada, y no están recibiendo para trabajo. Si por lo menos no estudia bachiller en 20 años, pero yo en Ecuador estaba estudiando, allá llegue sin escuela. Cuando yo estaba estudiando en tercer año ya tenía trabajo, ama de casa o algún trabajo, pero ya no servía tener el tercer año de estudio, ya tocaba toda la primaria, ahora para cualquier trabajo hay que tener bachillerato, ya después ninguno de los dos va a servir para trabajo. (Familia AS).

Para nosotros es importante la escuela porque nosotros queremos más que todo la gente indígena y porque es deseo de sus padres que adelanten la primaria, y no pudimos ir al colegio ni lo demás, para superar más que a nosotros y no tener que ir a trabajar desde niños. (Familia AS).

Como le dije, uno llega a este mundo y uno va aprendiendo cosas, uno llega a primer curso de aprender cosas, después llega a segundo, tercero y aprende nuevas cosas y ahora las cosas que tiene en el bachillerato está retomando. La verdad, uno ha visto que las personas que no han

podido ir al colegio viven mal económicamente y mi papá nos dice que estudiemos, que estudiemos una carrera profesional, que es un bien para nosotros mismos. Mi papá y mi mamá nos dicen que no nos van a dejar herencias, la única herencia que tenemos es el estudio, y que eso mismo nos va hacer **progresar y tener un futuro mejor**. (Estudiante indígena AS).

[...] nosotros los embera chamís pensamos que un niño no se puede quedar sin estudio. Cuando los papás se mueran, si ya han terminado bachillerato pueden **trabajar y cualquier cosa ganan**. (Familia ANC).

Porque necesidad para que esté todo el día, para que trabaje de pronto, si Dios quiere. Yo quiero que empiece universidad, o sea para que trabaje en la oficina, que Dios quiera que trabaje, no como yo, sino **que trabaje en la oficina o abogado o arquitecto**, algo así, depende de la carrera que tenga, yo prefiero por mi parte eso. (Familia AS).

La escuela es **preparación para la vida**, y ellos los traen para que aprendan un lenguaje, unos **conocimientos científicos** que se les dan como base para la vida, para interesarlos también, **porque cambien su cultura por una más avanzada a nivel científico y a nivel cultural**. (Profesores AS).

Estos testimonios dan cuenta de cómo la concepción de *tiempo lineal* moderno sigue estando vigente; la idea moderna bajo la cual los pueblos colonizados, sus historias y culturas eran el pasado de una trayectoria histórica que debe caminar hacia la civilización subyace a los discursos analizados. La escuela se considera el lugar para este tránsito, y el progreso y la evolución siguen siendo en parte su responsabilidad.

Estos resultados se pueden relacionar con los encontrados por Czarny (2008). En su investigación, desarrollada en México, se anota que para los padres de familia es muy importante que en la escuela urbana sus hijos indígenas aprendan el castellano y, en general, la cultura letrada y se relacionen con los de afuera. La escuela significa el progreso, la superación de la pobreza de sus pueblos, y los títulos escolares pueden dar autoridad en el nuevo territorio, el *urbano*.

En este sentido, y analizando los testimonios de las familias, en ambos casos (México y Colombia) se puede ver la importancia que se le da a la escuela como un lugar para acceder a la cultura letrada y al aprendizaje del castellano. Esto puede tener dos caras: una, el ideal de llegar a ser más civilizados, pero la otra, ver a la escuela como la forma de empoderarse para lograr una lucha por lo propio, por

la singularidad; es la estrategia, aprender el código privilegiado para desde allí defender su lengua, autonomía política y cultura.

La escuela como espacio para los conocimientos y la socialización

La función de la escuela, principalmente para los maestros, es una fusión de dos elementos esenciales: la formación académica pero también la socialización; con el fin de alcanzar una futura integración a la vida urbana de los estudiantes indígenas.

La finalidad es que ellos aprendan una serie de contenidos. Nosotros nos proponemos desde comienzos de año, unos logros mínimos dentro de la parte cognitiva y aparte de eso la parte de convivencia. (Profesor GRC).

Que el niño aprenda, socialice, se integre, aprenda todas las habilidades, escribir, leer, es una oportunidad para ellos acá, porque allá en el campo no lo tienen. Entonces que aprendan a escribir, a compartir con los compañeros, a escuchar, a socializar; yo creo que más que aprendan a escribir y leer, que se integren. (Profesora ANC).

[...] no quiero que ellos vengan acá a perder el tiempo, porque la escuela es algo que se puede aprovechar y que se debe aprovechar. Yo he visto muchos casos en que un maestro llega, entra acá, copia, y sale y se va, y esa fue la clase de todo el día, y los niños quedan sin nada. A mí me gusta más la relación interpersonal con ellos, que ellos vean el proceso y que en el cuaderno se vea, como se dice, “la mano del docente”, que el niño lleva un proceso de desarrollo, de evolución, pero no de estancamiento. Yo creo que en la forma en que yo lo he hecho, ellos ya sienten que la escuela es otro sitio donde tú vienes a aprender y a compartir con otras personas. (Profesora ANC).

La función social de la escuela es la más valorada por los estudiantes indígenas; para ellos, la escuela es el lugar del juego, la diversión y el compartir.

Ellos aprenden a buscar amigos más que todo; como es más pequeño es a buscar amigos, hablar de cosas de los dibujos animados y todas esas cosas. (Familia AS).

[...] Para aprender, para tener un futuro para aprender y **divertirme**. (Estudiante indígena ANC).

Escuela multiintercultural

La perspectiva de derechos, el respeto por la diferencia y la atención focalizada está en el discurso de los maestros y de los directivos, para quienes la influencia del discurso pedagógico y político actual se hace presente en la función de la escuela. El reconocimiento, respeto y necesaria preservación de las lenguas y culturas se instaló en el discurso político y académico en Colombia a partir de los años 1990, pero aún no forma parte de la información con la que cuenta la gente común y corriente, y mucho menos la no alfabetizada (como las familias indígenas entrevistadas). Para las familias, la escuela es el lugar que permite alcanzar la civilización y el progreso con el implícito de la homogenización de conocimientos y seres.

En el discurso de profesores y directivos, esta nueva perspectiva referida a nuestra condición pluriétnica y multicultural se ha materializado en la preocupación por varios elementos como el respeto a los derechos y específicamente el derecho a la educación.

La finalidad de que los niños estén en el colegio es múltiple. A la Secretaría de Educación y al Gobierno Local [...] le tocó afrontar una problemática social derivada del desplazamiento de los indígenas y había que tratar de garantizarle, al igual que a todo mundo, **el derecho a la educación**, independientemente de donde fuéramos. Son colombianos y tienen que estar amparados por las normas colombianas y, estando dentro de este contexto, llegaron acá; independientemente de que maneje o no maneje la lengua española y que tenga ciertas dificultades de comunicación, hay que abrirle el espacio. Primero que todo, garantizarle **el derecho a la enseñanza**, segundo, abrir unos espacios para que ellos pudiesen mantener su culturalidad y que los padres de familia vengan y se enteren de las situaciones y que miren las posibilidades que, de pronto, en otro lado, no tendrán y no tendrían ni siquiera en su propia etnia porque allá no hay forma de educar, pero frente a un mundo osco, la perspectiva amable de la educación tiene que darse y llegó la posibilidad de abrir los cursos. (Directivo ANC).

[...] la finalidad, es **atenderles los derechos** a los niños, a la educación como cualquier niño, sin distingo de raza. Además, este es un colegio social que no puede darse el lujo decir: “Recibo indígenas o no recibo indígenas o afros”. (Directivo AS).

La relación entre pedagogía y política se hace evidente en el discurso de los profesores para quienes es necesario revertir a las comunidades todo lo aprendido en la escuela. Es decir, que la formación académica de los jóvenes debería

enriquecer y mejorar la calidad de vida de las comunidades y proporcionar elementos para su participación y autonomía política.

Para que tengan educación, que lean, que escriban, pero también que hayan indígenas en la política. Eso también ha ayudado a que ellos tengan mejor visión, como que pueda ayudar siempre a su comunidad; eso ha ayudado a que ellos se desenvuelvan y tengan como más aspiraciones. Ellos quieren que los hijos tengan algo mejor que la vida que ellos tienen, porque es dura de todos modos; lo que es vender en la calle, los sitios donde viven, tienen incomodidades y, todo esto, como un cambio, es mirar diferente. (Profesora AS).

La finalidad es que sea un sitio donde sean felices, y que adquieran los conocimientos mínimos que ellos van a necesitar para desarrollarse en el futuro, y cuando ya sean profesionales que puedan ayudar a su comunidad básicamente. (Directivo GRC).

Además, otra de las funciones que los maestros le asignan a la escuela urbana es la de la preservación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

[...] una institución educativa debe velar porque esta integración se dé y porque esas manifestaciones culturales se respeten y porque las etnias mantengan sus tradiciones y su cultura y sus lenguas. (Directivo ANC).

[...] eso va a ayudar mucho para que ellos ayuden a su comunidad a progresar, desde el punto de vista de la profesionalización, de que estudien una carrera y de que vean que no es importante dejar su lengua ni dejar sus costumbres, sus tradiciones [...]. (Profesor ANC, refiriéndose al paso por la escuela).

[...] de su etnia, de todas maneras si estos muchachos no se educan, no estudian la lengua y no son conscientes que la lengua embera, hay que conservarla, que no por el hecho que ellos estudien la carrera profesional o terminen siendo doctores, que sería muy chévere que existan doctores emberas, van a poder participar de las decisiones que tome el Estado, el gobierno, pueden llegar a ser, como les digo yo, abogados, jueces, representantes y pueden luchar por sus derechos y por cultivar su etnia, su raza. No por el hecho de aprender, van a dejar de hablar su idioma, su lengua sino, al contrario, de contribuir para que su lengua se conserve a través de los años porque es fundamental que esa cultura de patrimonio inmaterial enriquezca nuestro país. (Profesor ANC).

A partir de lo expuesto, se puede ver cómo los padres de familia privilegian la función civilizatoria de la escuela y los aportes que esta puede hacer en el aprendizaje del código *letrado* occidental que les posibilitará una opción de ascenso social. Para los niños, niñas y jóvenes, un aspecto muy importante de la escuela es la posibilidad de la socialización, el juego y la diversión, mientras que para los profesores y directivos; además de las funciones clásicas de la escuela en el sentido de ofrecer conocimientos y normas de convivencia, son importantes también las del cuidado, protección y atención a la diferencia. Esta última muy influenciada por el discurso político y académico al cual tienen acceso³⁸.

ACCIONES DE LA ESCUELA Y DIFERENCIA CULTURAL

Las acciones educativas frente al trabajo con los estudiantes indígenas en las prácticas analizadas se podrían clasificar en tres grupos:

- Acciones propuestas por el *Gobierno local*, el cual, en convenio con organizaciones indígenas, seleccionaron algunas instituciones educativas que tienen matriculados niños, niñas y jóvenes indígenas y establecieron de manera conjunta (Secretaría de Educación de Bogotá - Organización Indígena) los planes de acción, presupuesto, propósitos y productos.
- Acciones *institucionales*, que contaron con el apoyo de universidades. Estos proyectos son desarrollados por estudiantes universitarios quienes, como requisito de pasantía, proponían y desarrollaban trabajos en las instituciones. De igual forma, por el interés de profesores y directivos, quienes organizan eventos, salidas y talleres de formación para toda la comunidad educativa.
- Acciones de *aula*, referidas a proyectos de aula, precisos, casi siempre aislados de lo institucional, y que surgen por el interés de maestros que en la cotidianidad visualizan las necesidades y otras posibilidades pedagógicas con los estudiantes indígenas.

38 El valor de la diversidad cultural y la implementación de proyectos pertinentes a la misma, la igualdad de los pueblos, la inclusión con fines de cohesión social, el derecho a la identidad, la autonomía, la participación y el enfoque diferencial en la educación son incluidos en el Convenio 169 de la OIT 1989, la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Pueblos Indígenas (2007) y en el Acuerdo 359 de 2009 que establece los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, entre otros.

Las acciones en torno a la diferencia cultural en las tres instituciones analizadas tienen como fuente las entrevistas a profesores y directivos y algunos documentos institucionales proporcionados en las instituciones o, en el caso de los proyectos de profesores, por ellos mismos. La descripción de los proyectos intenta ser fiel a los documentos originales con algunos elementos de edición, de acuerdo con el criterio de la investigadora.

En cuanto a las *acciones establecidas como alianza entre el gobierno y las organizaciones*, la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá se ha venido preocupando por la generación de algunas propuestas de formación para instituciones escolares que cuentan con un importante número de matrículas de estudiantes indígenas. En este sentido y para dos de las prácticas analizadas (GRC y ANC), se han venido realizando procesos de formación conjunta y diálogo intercultural en algunas instituciones de educación del Distrito (IED). Este proceso tuvo como finalidad organizar el plan de acción de cada colegio para el trabajo pedagógico con esta población. Cabe anotar que al momento de terminar el trabajo de campo aún no se tenían sistematizados los resultados de este proceso. A continuación un testimonio frente al trabajo realizado.

Para empezar, voy a contarles en qué consiste este ejercicio, que es una actividad del convenio que firmó con la Secretaría de Educación con la ONIC. El “Círculo de la **palabra**”, no es la palabra del expositor que habla, sino que podamos preguntar. Se ha venido haciendo en convenio desde hace ya cuatro años, donde se ha querido vincular a la población indígena. Hay que vincular a los directivos y a los docentes, por eso hemos venido aquí para plantearles a ustedes que el “Círculo de la palabra” es algo que tiene que ver con educación propia, y cómo esa educación propia podemos articularla con la educación nuestra para brindarla a nuestra población indígena. Hay otra actividad que también se va a hacer aquí, esto también va a permitir hablar con los alumnos y escuchar de ellos sus inquietudes en lo que tiene que ver con la atención a indígenas. En esto hay una junta del saber que nos va a permitir identificar en el Distrito unos lugares que han sido por mucho tiempo tradicionales. Con este convenio, vamos a vincular toda la población estudiantil que está en el colegio; cubre a 100 personas de seis colegios. (Líder indígena de la ONIC).

Estos círculos de la palabra también se desarrollaron en la institución ANC.

La ONIC mañana viene a hacer un trabajo con nosotros, un taller que se llama “Círculo de la palabra”. Mañana como tenemos entrega de notas; van a compartir con los maestros. Necesitamos nosotros como maestros conocer más de esa realidad porque habrá muchas cosas que

nosotros desconocemos y la ignorancia puede ser atrevida con estos niños. (Profesora GRC)

Además de las actividades de la ONIC con profesores y directivos, también se desarrollaron unas jornadas de trabajo con los niños. En estas sesiones se trabajaba por grupos, se mostraba un video de una celebración de un pueblo indígena en Colombia y se narra una historia de origen por parte de uno de los líderes indígenas de la ONIC. Posteriormente, se hacía un conversatorio a manera de sensibilización sobre los diferentes pueblos indígenas existentes hoy en Colombia.

Es importante mencionar que en el GRC se ha generado un proyecto de educación intercultural con ayuda de la Secretaría de Educación Distrital y de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en el que se pretende realizar un replanteamiento del rol de la escuela en la formación de estudiantes indígenas, basado en el aprendizaje mutuo y el diálogo receptivo entre las culturas. Durante el año 2007, se realizó una caracterización pedagógica de los estudiantes y, a partir de esta, se propuso un modelo pedagógico intercultural en el cual la cosmovisión, la cultura y tradición waunaan deberían tener un espacio legítimo de expresión en la institución. En este sentido, y como primera etapa, se propuso una visibilización de la comunidad y, en segundo lugar, la formación inicial a los docentes en estrategias pedagógicas interculturales. Durante el año 2008, el proyecto se enfocó en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes indígenas.

Las *acciones institucionales* son de gran diversidad, desde salidas pedagógicas, con el fin de integrar a los niños, las niñas y los jóvenes indígenas. Por ejemplo, en el GRC se realizaron salidas fuera de Bogotá, también una visita al Museo del Oro, hasta proyectos desarrollados en alianza con universidades y con propósitos, ya sea de trabajo de aula o de caracterización de la población.

En este año teníamos salidas a campamentos, teníamos este programa del Instituto Distrital de Recreación y Deporte, entonces no era mucho lo que hacían dentro del salón de clases, pero entonces yo estaba aprovechando en sacarlos para que se pudieran socializar, entonces nos íbamos a campamentos. Yo recuerdo muy bien cuando nos fuimos a campamento, a piscina, los involucraba y ellos eran felices. Cuando íbamos a piscina, delicioso, ellos decían que aunque no estuviéramos en el río, ellos, por su naturaleza, son buenos nadadores, y a [...], cuando el profesor daba las clases de natación, siempre lo colocaba a él como ejemplo, y él se sentía superorgulloso de que lo llamaran como ejemplo, y todas las piruetas que hacía dentro del agua y a él le preguntaban: “¿Dónde aprendiste?”. Y él nos contaba. Entonces eso ayudaba a que ellos fueran tratando de soltar en su vocabulario, siendo más fluidos para hablar.

Cuando le resaltan sus cosas positivas, entonces ellos se enorgullecen. (Profesora GRC).

Lo mejor fue cuando fuimos al Museo del Oro toda la familia waunaan. Vino la mamá, los tíos, los abuelos, todos, todos, los bebecitos, fue muy bonito. Ellos hablaban en su idioma, señalaban que tal cosa, cuando llegamos a la parte en donde están todos los vestidos, el maquillaje. Yo sentí como un escalofrío porque yo decía: “Qué triste”, porque ellos no deberían estar acá, qué triste ver todas sus cosas detrás de unas vitrinas, cuantas veces ellos palparon, fueron en canoa para aquí, para allá y ahora estar como en esa situación, o sea, lástima. Y presentaron también los videos [...]. (Profesora GRC).

Como una acción en alianza con la Universidad Nacional de Colombia se desarrolló el proyecto titulado “Plan para el fortalecimiento del español como segunda lengua en niños waunaan”, realizado por la estudiante Carolina Rodríguez Méndez, cuyo objetivo fue el de diseñar e implementar un plan de trabajo con el fin de fortalecer la competencia comunicativa en español, como segunda lengua, de la población waunaan que cursa su primaria en el GRC. Para el desarrollo del proyecto, se exploraron los saberes previos y se analizó la cultura urbana en la cual habitan actualmente. Se aplicó una modalidad metodológica de *enseñanza protegida*, tipo de programa de educación bilingüe que no se interesa tanto en los contenidos gramaticales de la lengua como en el desarrollo de contenidos significativos para los estudiantes. El trabajo se hizo de manera personalizada, y los temas en los que se enfocó fueron: animales, relaciones con el entorno, familia, construcción del yo y desplazamiento forzado. La estudiante se compenetró, no solo con los niños sino con sus familias y con toda la comunidad educativa, y el material didáctico producto del proyecto fue dejado en el colegio para continuar con el trabajo.

En este mismo sentido, se mencionan dos trabajos realizados desde el programa de Antropología de la Universidad Nacional: uno sobre la caracterización de la población embera y otro sobre estrategias lúdicas para el trabajo pedagógico, ambos trabajos en la institución ANC.

Las *acciones de aula*, como ya se mencionó, parten del interés particular de un profesor y están muy relacionadas con lo que ya se analizó acerca de la finalidad que los profesores le atribuyen a la escuela para con esta población. Un aspecto que se destacaba era como para algunos profesores la escuela era el lugar de la *protección* y, en este sentido, sus acciones se orientaban principalmente a entregar el refrigerio y hacer un seguimiento tanto del comportamiento de los niños como de su asistencia a la escuela.

Muchos es que se les nota la apatía, el desaliento, el hambre, entonces yo procuro que el refrigerio llegue rápido al aula, por lo menos el refrigerio se lo reparto rápido, y ellos aprovechan el refrigerio; si sobra refrigerio, yo se los reparto a ellos. (Profesora ANC).

Pues ese ha sido como el proyecto en general; yo trato de estar muy pendiente de ellos, si no vienen llamarlos, y que ellos sientan que en la escuela nos interesamos por ellos, que no sientan que ellos son uno más que viene acá a llenar un puesto o a llenar un cupo escolar que necesitamos acá para mantenernos como colegio. (Profesora ANC).

Para otros maestros, el reconocimiento de la diferencia y su tratamiento pedagógico, en tanto estudiantes con otra lengua y cosmovisión, obliga a unas acciones educativas particulares. En esta medida, la profesora Margarita Salazar ha desarrollado dos proyectos para con los niños emberas. El primero de estos fue presentado a la Alcaldía Mayor de Bogotá y tuvo como propósito fundamentar el sentimiento de pertenencia con respecto a su cultura embera, rescatando sus valores, costumbres, orgullo, tradiciones, símbolos, creencias y modo de comportamiento comunitario y solidario a través de la música. Mediante una canción, se pretendió desarrollar la creatividad y expresión corporal para fortalecer su autoestima. Dentro de los contenidos propuestos para el desarrollo del proyecto, se encuentran aportes culturales por parte de la comunidad para permitir el reconocimiento de la identidad. Se plantea el Jardín Botánico en Bogotá como el lugar de desarrollo de una de las actividades.

El segundo proyecto fue dirigido a la Secretaría de Educación del Distrito, en el año 2010, y se denominó “Inclusión e integración al ámbito escolar, a través de la lúdica, de niños y niñas pertenecientes a las etnias embera katío y embera chamí” de la institución ANC. Se planteó como necesidad ampliar conocimientos sobre su lengua, cultura y cosmovisión, haciendo énfasis en su espíritu solidario y comunitario. Dentro de la propuesta, se propende por la creación de un curso, con los niños y niñas de las etnias embera katío y embera chamí, que inician su primer ciclo escolar. Se tienen en cuenta estrategias y didácticas pedagógicas pertinentes; trabajo con un docente líder en la elaboración y ejecución de proyectos etnoeducativos; utilización de material pedagógico y apoyo tecnológico; formación de padres de familia para acompañar el proceso educativo de sus hijos, y articulación de construyan sus sueños y tengan la oportunidad de identidades gubernamentales y no gubernamentales.

De otro lado, es interesante cómo en la institución ANC se inicia una experiencia de trabajo diferencial en el que los niños ingresan a un aula exclusiva (para los emberas), y luego, sí se inicia la integración a un aula *regular* con niños mestizos. Este fue un primer intento de darles un trato diferencial, particularizando

sus condiciones, lo que atiende a las políticas distritales de focalización y atención diferencial³⁹ que podría ser un camino para optimizar recursos en su beneficio. En las otras dos instituciones, los niños llegan y, por su edad o nivel escolar, se integran de una vez al aula regular. Estos tránsitos y formas de asumir la diferencia han sido producto de ir actuado en la marcha, de lo que la experiencia misma va diciendo, pero no atienden a una directriz general de una política distrital que oriente este trabajo.

Finalmente, llama la atención el proyecto de una profesora que, sin tener estudiantes indígenas en su aula, trabaja sobre imperios indígenas en América Latina y pueblos indígenas en Colombia. El propósito del proyecto está enfocado hacia la lectura y la escritura, pero en realidad se correspondería con un proyecto intercultural, no para los estudiantes indígenas sino para todos los niños y niñas, dentro del concepto de *interculturalidad para todos*.

El proyecto se denomina “Nuestros ancestros” y fue desarrollado por la profesora Yeni García de la institución AS. Como propósitos, tiene:

- Desarrollar procesos de escritura en los niños de segundo grado, a través de la construcción de narraciones escritas sobre tribus indígenas colombianas, con el fin de que se evidencie el proceso de metacognición en los niños.
- Desarrollar procesos de creatividad y pensamiento divergente en la creación de historias indígenas.
- Fomentar la escritura en los niños como forma de plasmar sus *pensamientos*.

Los recursos a utilizar fueron: relatos indígenas, cuentos, mitos y leyendas relacionadas con el tema, material de artes plásticas, carpetas con evidencias escritas de los niños, películas relacionadas, guías de trabajo y una salida al Museo del Oro. Los propósitos por sesiones dentro de la secuencia didáctica son: reconocer algunos grupos indígenas existentes en Colombia: chibchas, koguis, arahuacos y pijaos, e identificar las costumbres propias de los chibchas, mitos de creación y conductas, como el matriarcado.

Estos proyectos, sin duda, reflejan la preocupación por incluir el conocimiento propio y tener en cuenta la particularidad y la contribución histórica de los pueblos a las sociedades. A su vez, dan cuenta del descentramiento cultural y la valoración de otras lenguas para el caso las indígenas, tan importantes en los proyectos interculturales.

39 Auto 004 de 2008 (Corte Constitucional), Convenio n.º 247 entre el MEN y la ONIC de 2007, Acuerdo 359 de 2009.

SUEÑOS DE ESCUELA

Luego de haber presentado las expectativas que se tienen sobre la escuela y las acciones en torno al trabajo pedagógico, con la diferencia cultural en las tres instituciones, es momento de hablar de la *escuela que se sueña*. En torno a la pregunta por lo que debería hacer, ser y tener una escuela que trabaja con niños, niñas y jóvenes indígenas; los estudiantes, profesores, familias y directivos piensan lo siguiente:

Los **maestros** consideran fundamental:

- Contar con una *formación* para desarrollar propuestas acordes con este tipo de población. Muchos profesores mencionan *nunca* haber recibido formación en la universidad sobre el particular; dicen haberse formado en algunos casos para atender a poblaciones en situación de discapacidad, pero la diferencia cultural no fue abordada en sus procesos de formación docente. Sin embargo, y a pesar de ser muy insistentes sobre la necesidad de formación y capacitación, se reitera la importancia de la actitud de los maestros; esta debe ser abierta a los cambios que requiere el trabajo con la diferencia, de voluntad y de apertura a la diferencia. En este sentido, es más importante *el querer hacer las cosas* que el saber hacerlas.

Desde mi punto de vista, yo pediría algún tipo de capacitación, sí, porque debe haber un compromiso más como docente. Yo creo que es un asunto de la pedagogía, y no simplemente de sentar un niño ahí y darle una cantidad de cosas y cosas, sino que tiene uno que contemplar más la parte humana, la parte de respeto por su cultura, de dónde vienen, qué podemos hacer nosotros. (Profesora GRC).

[...] sí, sobre todo la disposición. Mira, nada ganamos con que de pronto del Ministerio de Cultura o del ente que pueda hacer ese tipo de cosas capacita a un grupo de docentes. Y ¿si no tenemos la disposición de hacer las cosas con ellos? , yo creo que de ahí parte el punto. (Profesora GRC).

La formación de maestros como elemento fundamental para el trabajo en interculturalidad urbana, lo reiteran Salamanca y Nuñez (2005), para quienes se deben formar maestros como puentes con la comunidad y multiplicadores de una formación teórica y práctica en interculturalidad. En este sentido, proponen Manzo y Westerhout (2003) tres elementos para la formación de maestros: compartir contenidos actualizados sobre la historia y el desarrollo cultural de las poblaciones indígenas del país; dar a conocer algunas herramientas para la implementación,

gestión y ejecución de proyectos de educación intercultural, e implementar unidades didácticas y elaboración de material didáctico para la educación intercultural.

- *Valorar e incluir en el currículo lo propio*, la lengua, las costumbres, la cosmovisión y, de esta forma, debería involucrar a maestros etnoeducadores, quienes verdaderamente estarían preparados para este tipo de trabajo. Este proceso de valorar lo propio debe transitar primero por acercarse a lo *otro*, después por conocerlo y ahí sí, valorarlo. Aquí, volvemos al punto anterior: es necesaria una voluntad de acercamiento a la diferencia. De otra parte, para algunas familias, la escuela debe permitir ser. Se le da importancia sobre todo al interior del pueblo kichwa, a que las niñas puedan utilizar su traje en el colegio, reivindicando de nuevo la posibilidad de visualizar la diferencia en las instituciones.

[...] se debe trabajar el reconocimiento del territorio. Ya se había trabajado en alguna oportunidad, y es conocer, por ejemplo, la ubicación del comedor de La Favorita⁴⁰ porque apenas se cierra este comedor, pues ellos tienen que irse para La Favorita, y es el único lugar donde se garantiza que tengan comida con un precio muy bajo; es como un centro de protección para niños. Porque aunque son una minoría, pesan mucho dentro de la actividad del colegio. El trabajo de reconocimiento o una **cartografía** es clave. (Profesor AS).

Es muy importante rescatar la parte ética que tienen ellos, el cuidado del medio ambiente, la Madre Tierra, la Pacha Mama, como ellos se relacionan directamente con esa parte de la naturaleza, de los animales, de sus símbolos, como el jaguar, el respeto hacia el otro, no solamente hacia mi prójimo, el humano, sino hacia el árbol, hacia el ser viviente. Esa parte de los indígenas, a mí se me hace muy rescatable dentro del currículo; es como aprender de ellos, aparte del conocimiento de quiénes son, cómo se relacionan, cuáles son sus costumbres. (Profesor AS).

Académicamente, se necesitaría un profesor o una persona de la comunidad de ellos, que pudiera venir y reintegrarse al trabajo académico, así como tenemos un maestro de apoyo en inglés, fuera un maestro de apoyo en kichwa o en el idioma que más predomina aquí en esta comunidad, y que nos dijeran cómo son sus costumbres, su dialecto. (Profesora AS).

40 Barrio de Bogotá en el que se encuentran ubicados los pagadarios.

En cuanto al trabajo pedagógico con conocimientos propios, Andrade (2008) y Gasche (2010) afirman la importancia de retomar principios de la educación propia en cuanto a actores, conocimientos y espacios. La escuela debe tener una participación activa en la vida comunal, explicitar conocimientos indígenas implícitos en actividades sociales y articularlos con los escolares.

En el sentido de las lenguas indígenas, según Durín (2007), incluir la enseñanza de lenguas indígenas al alumnado en general, permite fomentar el conocimiento y respeto por la diversidad lingüística y cultural, y así acrecentar la autoestima de los niños de origen indígena.

- Valorar lo propio, pero *enseñar lo de afuera, lo occidental*, es decir *lo contemplado en los estándares*. Lo que se enseña *para todos* debe ser garantizado por la escuela para los niños, las niñas y los jóvenes indígenas; este continua siendo el camino de igualdad de oportunidades para alcanzar la inclusión escolar, urbana y en general social.

Si ellos vienen a estudiar a Colombia, hay que trabajar el currículo que se trabaja para los colombianos, porque no lograríamos nada si vamos a trabajar los currículos de su lengua; no nos serviría, ellos tendrían que aprender igual como va una persona a estudiar a otro país y tiene que aprender el idioma y tiene que adaptarse. Eso sí, pienso que los niños tienen que adaptarse a cada institución donde les corresponda estar. (Profesora ANC).

Se enfatizaría con ellos mucho, un proyecto en lectoescritura y oralidad, para que dominen bien el idioma. Queda más fácil para ellos, pero igual tienen que adaptarse a los estándares en Colombia, porque yo he conocido gente que va a la universidad, son profesionales de distintas comunidades; ellos tienen que adaptarse, aprender el idioma, ayudarles a que se adapten. (Profesora ANC).

En el *deber ser* de la escuela vuelve a aparecer la *institución asistencial y protectora* que consigue recursos, aísla del *mundo malo* que rodea a los estudiantes y compensa las deficiencias que *per se* traen los niños, sus problemas para aprender y socializar. En este sentido, la escuela debe atender a los derechos humanos y, particularmente, al de la educación, y evitar procesos discriminatorios en su interior.

Yo pensaría que la visita domiciliaria es completamente importante para ellos, no es solamente aquí en el salón de clases, aquí en el colegio, sino ir hasta donde ellos están, conocer, posiblemente colaborarles en algo. Uno también ser como parte de ellos, llevarles un mercadito, entre todos ir, conocer cómo viven, como acercarlos un poco más, no simplemente: ¡qué bueno!, cogieron un bus y nos desplazamos. (Profesora GRC).

Nosotros, como niños, lo que haríamos es darles almuerzo, lavarles la ropa, les daríamos uniforme, una cancha de fútbol, una de básquetbol, de voleibol, para que puedan divertirse. (Estudiantes grupo de pares ANC).

Ahí, sería intervenir mucho para mejorar su calidad de vida. La escuela debe intervenir para mejorar la calidad de vida de ellos, lo hemos hecho. En algunas ocasiones hablamos con las directivas de la Secretaría de Educación y les decimos las condiciones infrahumanas en que esta gente vive, y estamos proponiendo algunas soluciones, por ejemplo que tomen en arrendamiento una casa exclusiva para ellos, porque es que aquí la convivencia es con el habitante de calle, con la trabajadora sexual [...]. (Profesora ANC).

Un camino importante para la escuela, en cuanto a sus *acciones políticas*, es el de buscar *alianzas con otras instituciones locales, nacionales e internacionales*, darle un lugar importante a la participación de los padres de familia de los estudiantes indígenas en los distintos estamentos del Gobierno escolar e incluir en los proyectos educativos institucionales (PEI) lo referido a la diferencia cultural. La conformación y cohesión de organizaciones de apoyo social, como lo menciona Huamán (2006), no se refiere solo a estar unidos, sino principalmente a ayudarse mutuamente en lo económico y a que la permanencia en la ciudad se convierta en una recreación de las costumbres y valores culturales propios.

Asimismo, según Mengoa (2000), la propuesta de interculturalidad tiene que estar explícita en el PEI de la escuela y en los proyectos pedagógicos de aula (PPA), incluyendo el diagnóstico, la incorporación de ramas diversificadas en la propuesta de innovación curricular, la propuesta metodológica de la labor pedagógica y la de evaluación. En este sentido de *alianzas institucionales*, Perregaux, Dasen, Leanza y Gorga (2008) sugieren para proyectos educativos interculturales establecer modelos cooperativos que integren asociaciones y actores sociales a un proyecto social común.

El Consejo debe también incluir los padres de familia, un indígena que vaya al Consejo, el padre, la madre, los profesores. Es muy importante trabajar en la construcción del PEI. Cada año lo revisan, porque eso es modificable, y dentro de esto, como les digo, es muy importante trabajar, como serían las metodologías de trabajo, incluir este tipo de población, digámoslo, entre comillas, “especial”. (Profesor GRC).

La escuela ideal para ellos no lo podría definir, tendría que ser una decisión de la misma comunidad; no somos nosotros los directores educativos o los docentes de la ciudad los que podemos decir a las etnias o a los

grupos indígenas cuál sería su escuela ideal, participando e integrándose ellos acá; serían ellos los que tendrían que decir cuál sería la participación que tendrían ellos como mayores. (Directivo ANC).

Yo pondría sobre derechos porque todos tenemos derecho a opinar cosas distintas; digamos que venga una persona blanca y entonces solo porque él tenga plata y pague, tiene los derechos. Entonces mejor poner derechos para el indígena, el negro y el blanco. Y, así, todos tienen derecho a opinar, a pensar de distinta manera. (Estudiantes indígenas AS).

Uno, que les den participación a los padres a integrar un Consejo Académico, o un Consejo Directivo. Unos padres vienen, pero que ya estén teniendo participaciones, no me parece, hay que aportar para integrarse con ellos. (Familia AS).

En conclusión, la tensión entre la función social inicial de la escuela de civilizar y propiciar el desarrollo de los pueblos a través de una homogenización cultural y los retos actuales de la atención a la diferencia es evidente en los discursos analizados. Los maestros y los directivos son conscientes que deben atender a la diversidad que está presente en la escuela, pero no saben qué hacer ni cómo hacerlo. Esta atención a la diversidad es una preocupación de aquellos que acceden al discurso académico y político, pero para las familias indígenas, e incluso para los jóvenes indígenas, la escuela sigue siendo la promesa para el ascenso social y la integración al mundo urbano, además de ser el lugar para las relaciones sociales y la diversión (el deporte, el juego, el compartir).

Las acciones realizadas hasta el momento para atender a la diferencia cultural son importantes *gestos*, aunque insuficientes. Las acciones institucionales y en alianza con el Gobierno demuestran el inicio de un reconocimiento al papel de las organizaciones indígenas y de las comunidades mismas en la configuración de propuestas educativas que los incluyen. Las acciones de los maestros son las que de una mejor manera muestran que sí es posible incluir el conocimiento propio y pensar en una *interculturalidad para todos*, y no solo para los estudiantes indígenas, y las acciones institucionales reflejan la importante alianza entre la reflexión académica y la práctica educativa; es decir, entre la investigación y el trabajo en aula.

En la escuela que se sueña se le da importancia a la inclusión del conocimiento y lengua propia, al análisis del contexto o, como literalmente le han denominado los profesores, las *cartografías*, y a las acciones para garantizar lo mínimo necesario en cuanto a alimentación y vivienda para los niños, las niñas y los jóvenes, además de alcanzar los logros exigidos por el Ministerio de Educación en cuanto a formación académica. Se podría soñar una escuela que recupere los saberes propios, propicie una formación de conciencia histórica acerca de la instauración de

las diferencias culturales y, como ya se anotó en el capítulo 3 para lo que se denominó *pedagogía decolonial*, valore saberes negados e invisibilizados, las raíces, el ritual, el mito, la oralidad y la emoción, que rescate lo popular como fuente primaria y la transdisciplinariedad del conocimiento.

El pensamiento lineal que constituyó a la escuela en el *caballito de batalla* hacia el progreso y, a los incivilizados y salvajes en civilizados y modernos, permanece hoy, al mismo tiempo, con la preocupación por la necesidad de la valoración de las culturas, de procesos de formación docente para atender a la diferencia cultural, de etnoeducadores, de participación de las familias indígenas en las instancias del gobierno escolar y de transformación de los PEI para incluir la diferencia. Esta simultaneidad de funciones asignadas a la escuela hace de la misma una institución política para el aprendizaje de valores y conocimientos, multicultural y a su vez clásica, como uno de los principales productos de la modernidad, pero en constante transformación para atender a los derechos culturales.

CAPÍTULO 8. ENTRE REPRODUCCIONES Y RESISTENCIAS

Este capítulo recoge los análisis realizados en los capítulos sobre el contexto, los sujetos, el conocimiento escolar y los fines de la escuela. Presenta, una interpretación acerca de las *reproducciones* de elementos moderno/coloniales presentados en el marco teórico y de las *resistencias* que estudiantes indígenas, y sus familias y maestros, expresan frente a condiciones de subalternización y desconocimiento de sus lenguas, culturas y cosmovisiones, y a la consecuente imposición del modelo hegemónico.

El presente capítulo está organizado en tres apartados: el primero está referido a lo que era de esperarse, lo que la escuela desde su comienzo, como producto y vehículo de la modernidad, se propuso, logró y continúa reproduciendo. El segundo expresa aquello que sorprende, que sabíamos que existía, pero que no nos imaginábamos, como: las resistencias, las nuevas subjetividades, la escuela creada y no reproducida. El tercero presenta la tensión, el lugar en el que se encuentra la escuela hoy en relación al trabajo con la diferencia cultural, y la invitación para configurar proyectos educativos interculturales.

LO QUE SE ESPERABA –LO QUE LA ESCUELA SIGUE REPRODUCIENDO—⁴¹

Los “indios piojosos”⁴²

La discriminación y subalternización caracterizan muchas de las formas de interacción con los niños, las niñas y los jóvenes indígenas en las prácticas educativas analizadas. Las relaciones entre los niños, las niñas y los jóvenes indígenas en las escuelas están marcadas por el hostigamiento étnico. Para los pares (compañeros de clase de los estudiantes indígenas), los indígenas son más oscuros, más pobres y más vulnerables que ellos. La agresión física y verbal se constituye en la materialización de los procesos discriminatorios, ya sea por motivos culturales (hablar con otro acento, utilizar palabras extrañas, usar el cabello largo –los hombres–) o académicos (exclusión para desarrollar trabajos grupales por tener bajo nivel académico).

A nivel académico, los estudiantes indígenas no tienen, de acuerdo con el discurso de profesores y pares, un buen nivel, y esto es motivo de discriminación para la conformación de grupos de trabajo y para su participación en la clase.

Asimismo, los profesores *sienten dificultades* en las relaciones con estudiantes indígenas, ya sea por los niveles de comunicación, por sus vacíos de formación en la atención pedagógica de la diferencia cultural o por el grado de desconfianza que en los niños se ha generado por su historia de vida, marcada por la violencia y consecuente desplazamiento de su territorio. Estas dificultades en la relación provocan distanciamientos entre los estudiantes indígenas y los profesores.

La subalternización y una especie de participación *no legítima* (por cuanto se valora en el discurso, pero no se tiene en cuenta para la toma de decisiones curriculares y en general de la vida escolar) se reproduce en la escuela, ya que los profesores valoran elementos significativos en sus culturas como el conocimiento acerca de plantas medicinales, su respeto y adecuada relación con el medio

41 La teoría de la reproducción ha sido ampliamente desarrollada a través de la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997), para quien *el* título escolar credencial contribuye eficazmente a asegurar la reproducción social, logrando la perpetuación de la estructura de la distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcada por un sesgo sistemático en favor de los detentores de un capital cultural heredado. El autor realiza un análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social.

42 Los títulos que a continuación se exponen son pequeños fragmentos de los relatos encontrados.

ambiente y la solidaridad que los caracteriza, pero, a la hora de enseñar, se privilegia una lengua *el castellano*, unos conocimientos más *científicos*, y un ideal de hombre *blanco, occidental, letrado*. En general, los conocimientos propios son poco incluidos en lo que se aprende y comparte en las aulas.

La subalternización también se ve reflejada en el hecho que, para los profesores, los niños indígenas son estudiantes con problemas de aprendizaje, de motricidad, de dispositivos básicos. Su mirada es la de sujetos con problemas que se derivan de sus características individuales y no de determinantes sociales y disparidad de códigos sociales, culturales y lingüísticos. Para la mayoría de profesores, ser *indígena* es concomitante al déficit que trae como consecuencia un bajo rendimiento escolar y debe ser compensado con el refuerzo y la asistencia individual.

En consecuencia, lo descrito aporta a la carga histórica de discriminación y exclusión de pueblos ancestrales en América Latina –analizada en los capítulos anteriores como decolonialidad del ser, el poder y el saber– y podríamos establecer una relación con el hecho de que los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, frente a la pregunta de si son indígenas, respondan de manera negativa o se describan como lo que están obligados a ser, desde la imagen que transmiten los medios de comunicación, los textos escolares, las izadas de bandera y eventos culturales o de conmemoraciones históricas en sus colegios. Es decir, en torno a la pregunta sobre el autorreconocimiento como indígenas, ellos responden que, o no son indígenas, son bogotanos, colombianos o ecuatorianos (kichwas) o son indígenas de plumas, taparrabos y flechas; cuando ellos están más cerca de ser niños urbanos, que se visten de *jean* y camiseta, utilizan cuadernos del personaje de la televisión del momento, y su lucha y la de sus familias es la de conseguir para el diario vivir, normalmente, a través de la economía informal. Cabe aquí señalar el planteamiento de Hall y Du Gay (2003), para quienes las identidades son el resultado de posiciones que el sujeto muchas veces está obligado a tomar y, por esta razón, los niños indígenas terminan dibujando lo que el discurso dice sobre lo indígena.

Para el Bicentenario estuvo de moda

El lugar más importante que han encontrado los maestros y directivos para el trabajo con la diferencia es la *folclorización*, que forma parte de lo descrito por Martiniello (1998) como multiculturalismo blando, lo que, junto con una política liberal multiculturalista, invita a la tolerancia, al diálogo, al respeto, pero desde una posición privilegiada que enmascara las desigualdades sociales. La folclorización en las prácticas analizadas está marcada por relevar elementos de la cultura material de los pueblos indígenas en eventos y días especiales, como el Día de la Raza, la celebración del Bicentenario, de la Independencia o el Día de la Multiculturalidad. Para estos eventos, los padres son llamados a participar, a traer sus trajes, hablar en lengua, a danzar o a vender sus artesanías. Cuando se les pregunta a los

maestros por acciones pedagógicas con los estudiantes indígenas en cuanto a metodologías y contenidos, se privilegian este tipo de actividades como una manera de reconocer y valorar la diferencia, pero sabemos que restringe la mirada a toda una cosmovisión y forma de vida y, sobre todo, a un contexto urbano que obliga a otro tipo de relaciones. Relevar lo folclórico puede desencadenar señalamientos punitivos hacia los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, y propiciar, incluso, el establecimiento de mayores distancias con sus pares.

La *esencialización* implica ver los sistemas culturales como unidades coherentes y aisladas en contraposición a verlos como algo plural, evolutivo, difuso e inacabado. Considerarlos parte de una cultura lejana, estática y ubicada en el pasado, como lo dicen Hall y Du Gay (2003), en una posición que desde el sentido común opina que la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o características compartidas con personas y grupos, y con la solidaridad y lealtad establecidas sobre este fundamento. Esta, marca, sin duda, la relación y las experiencias de compartir con los niños, las niñas y los jóvenes indígenas. Para los pares, los indígenas son lejanos en el tiempo y en el espacio. Esta distancia va desde verlos como *extraterrestres*, que *viajan por las noches en sus naves*, hasta nombrarlos como rurales, campesinos o guerreros. En este sentido, las relaciones también son distantes, cuando no de discriminación, como ya se anotó. Para otros niños del grupo de pares, lo indígena está relacionado con la caza, el fuego y formas de vestir diferente, aunque esta percepción, a diferencia de la anterior, por lo menos está más cercana a lo terrestre.

De otro lado, para algunos profesores, el impacto de tener estudiantes indígenas en su clase es enorme, debido a que su vigencia urbana, cultural y social es desconocida, y a lo desconocido se le tiene miedo. Hay incertidumbre e inseguridad para el trabajo pedagógico, lo cual se hace más agudo cuando se reconoce que la realidad de violencia que acaban de vivir los niños, niñas y jóvenes indígenas los hace desconfiados, inseguros y distantes. Sumado al desconocimiento que tienen los maestros sobre los estudiantes indígenas y su cultura, y al temor de los niños originados por su historia de vida, está la timidez y pasividad que caracteriza a los indígenas que compartieron este estudio: todos son *callados y retraídos*.

Los elementos anteriormente mencionados los sitúan como parte de culturas cerradas y distantes, lo que impide un acercamiento, y cuando este se da, es por la necesidad de sobreprotección y cariño que ellos suscitan frente a una subvaloración poco consciente. Acorde con estas posiciones, la escuela debe, de acuerdo con el discurso de los profesores, preservar intactas las lenguas y culturas, y hacer todo lo posible para establecer alianzas que permitan que ellos regresen a sus territorios. Subyace a esta postura una visión de culturas estáticas, cuyas identidades compartidas de manera colectiva están en peligro de perderse por el contacto con lo urbano/occidental. Esta perspectiva está en contraste con el enfoque de

Hall y Du Gay (2003), y con el que se ha asumido en esta investigación, en el que se ve el proceso de identificación como una construcción, como algo no terminado, que es posible siempre de sostener o dejar; más bien, las identidades tienen que ver con el uso “de recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso del devenir y no de ser, no de quienes somos o de dónde venimos sino en qué podríamos convertirnos” (p. 17).

Las relaciones entre niños, profesores y padres de familia están marcadas por las *barreras lingüísticas*. Las relaciones se describen como muy afectadas por el elemento de desconocimiento de la lengua castellana, que impide su participación en el aula, la comprensión de contenidos curriculares y la comunicación de los profesores con las familias. El aprendizaje del castellano y, en general, del código lectoescrito se convierte en el área de mayor dificultad para enseñar, culpable del bajo rendimiento académico e incluso del mal comportamiento, porque los niños, las niñas y los jóvenes indígenas no entienden *las órdenes*. La barrera lingüística no solo se da por hablar diferente, sino por el manejo inadecuado del código lectoescrito, que es una resultante del desconocimiento de la lengua castellana y del poco manejo de su lengua propia a nivel escrito. El elemento lingüístico los ubica en una posición pormenorizada que hace que la escuela, la calle y el trabajo se conviertan en lugares inaccesibles. Principalmente para las mujeres, se constituyen en *no lugares*, pues la incompreensión y el silencio son consecuencia del drama de tener que estar fuera de su territorio de manera obligada. En la escuela se ve la preocupación de los profesores por la falta de comprensión de los estudiantes indígenas, pero la enseñanza y valoración del castellano y de la lectoescritura sigue siendo inamovible. La diferencia de lenguas es un problema del que llega, y el *nuevo*, como en el *asimilacionismo*⁴³ clásico, tiene que asumir y aprender la lengua mayoritaria jerárquicamente privilegiada, y legado occidental por excelencia, y no existe en ninguna de las experiencias analizadas un programa para la enseñanza de las lenguas indígenas.

LO QUE SORPRENDE... – LO QUE SE RESISTE A LA REPRODUCCIÓN—

La teoría de la *resistencia en educación* ha sido propuesta desde la pedagogía crítica. Henry Giroux (1999) plantea que la educación como toda práctica social, escapa a la reductibilidad de lo dado, porque es al mismo tiempo sujeto participante y objeto a interpretarse. De esta forma, lo pedagógico no se reduce a lo dado, formalizado por convención en un proyecto absoluto y universal. Para nuestro caso, y situados en esta perspectiva, los niños, niñas y jóvenes indígenas

43 Modelo político y pedagógico en el cual el que llega debe asimilar la lengua y la cultura mayoritaria.

matriculados en escuelas urbanas no están condenados a asumir las condiciones modernas y coloniales que, sin duda, se siguen reproduciendo en los espacios escolares. Los puntos de fuga, las maneras de oponerse a la extinción de sus formas de vínculo, identidades y proyecciones serán expuestas a continuación. Para este mismo autor, cada tipo de conducta puede indicar una forma de resistencia si surge de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes que pueden ser parte de las lógicas escolares.

La esencialización y la folclorización tienen su revés

La familias indígenas valoran de la escuela la posibilidad del aprendizaje del castellano y del código lectoescrito, de lo *otro*, lo de afuera, lo que les permite negociar mejor, conversar y aprender cosas diferentes. Lo estático parece haberse movido, además, de una cosmovisión propia del pueblo indígena al cual pertenecen; también son urbanos y se encuentran en una escuela que es espacio para la transformación y configuración de nuevas subjetividades. En este sentido, la interculturalidad es la posibilidad de ser *otra cosa*, sin perder lo que son, a lo que Homi Bhabha (1994) ha denominado como *tercer espacio*, cuando define el concepto de interculturalidad. Los jóvenes indígenas, al ser ante todo jóvenes, se han involucrado con culturas juveniles urbanas, como la *emo*⁴⁴, dicen vestirse como *colombianos*, es decir, como los *demás*, y en algún caso una joven indígena habla de su deseo de convertirse en modelo. Lo que más valoran del colegio es el *fútbol* y se destacan en la realización de *grafitis* y murales como una manera de mezclar el arte con las culturas urbanas. Adicionalmente, la tecnología constituye uno de sus mayores intereses, tanto en el área de formación en el colegio como en el deseo de su consumo.

Asimismo, la folclorización, como ya se anotó, es un asunto de profesores y directivos, pero las familias se han rehusado en algunas ocasiones a participar en las mismas; se resisten a ser llamadas para peinar a las niñas, bailar y prestar los trajes. Esta manera de participación no es la que les interesa; en algunos casos se muestran inconformes con ser tenidos en cuenta para estos eventos, pero con poca o nula participación en los Gobiernos escolares, e incluso con negación de sus peticiones realizadas al Consejo Académico de una de las instituciones para que sus hijos puedan usar su traje tradicional.

Otro de los elementos que permiten desesencializar las maneras de ver *lo indígena* es atender a varios de los resultados encontrados que revelan cómo la historia de migración de cada pueblo y sus características culturales propias configuran maneras distintas del ser indígena. Ejemplo de ello es cómo frente a las normas escolares los estudiantes kichwas no presentan mayor dificultad —el uso de

44 Subcultura que surge en los Estados Unidos a mediados de la década de los 80.

uniformes, la formación/alineamiento de estudiantes–, y las jerarquías institucionales, pero para los niños emberas –además los más recientemente llegados a Bogotá–, existe mucha dificultad y *desobediencia* para su seguimiento. Otro caso es el de la relación entre las familias y los profesores: mientras para los kichwas el vínculo es cercano y colaborativo, para los waunaanés y emberas es casi inexistente. Para este ejemplo, habría que analizar también que los kichwas tienen un mejor nivel de castellano que los demás pueblos. La organización política tiene también muchas diferencias: el Cabildo Kichwa es legalmente reconocido en la ciudad, mientras que el waunaanés es reciente y aún busca un reconocimiento. Por otro lado, el pueblo embera tiene sus propios líderes, pero su organización política en lo urbano es aún incipiente. Todos estos elementos derivan en la comprensión de un mundo indígena heterogéneo, más aún en una ciudad como Bogotá, y confirman lo afirmado por Javier Ávila (citado por Fuller, 2009):

[...] la migración no puede entenderse como un simple proceso de aculturación o acriollamiento, sino como uno de compleja hibridez y heterogeneidad cultural, donde los migrantes también se las ingenian para desarrollar espacios y estrategias que apuntan no solo a la redefinición de ellos mismos, sino también del conjunto de la urbe y del país. Es un escenario vital, cambiante en el que los actores recrean su mundo de cara a sus localidades de origen y al mundo globalizado al que también pertenecen (p. 22).

Lo “otro” también nos interesa

Así como lo más común fue encontrar la exclusión y discriminación, también existen voces de los pares y maestros que defienden el *descentramiento cultural*⁴⁵, la valoración y el aprendizaje de otra cultura. En este caso, la de distintos pueblos indígenas. Aprender de su lengua, de otra forma de pensar, de su solidaridad y organización comunitaria, de la manera como se relacionan con la naturaleza y de su narrativa, tiene un valor muy importante. Los pares ven en la diferencia una posibilidad para aprender nuevas cosas.

Destacan también la aptitud que ven en sus compañeros indígenas para las artes visuales y el deporte. Este último los ha acercado, los ha hecho más amigos. El fútbol, por ejemplo, parece ser un elemento potente para vincular lo que históricamente los seres humanos nos hemos inventado para subvalorar, despreciar,

45 Los descentramientos suponen la disolución de fronteras, de heterogeneidad cultural, de interpenetración de discursos, de diálogo entre mundos (Vásquez y Cabrera, 2009).

desconocer, por ejemplo, el concepto de raza⁴⁶ y su consecuente actitud racista, que tanto ha afectado las relaciones con los pueblos ancestrales, *los nuestros*.

Este descentramiento también se evidencia en las nuevas alianzas entre los estamentos gubernamentales, como la Secretaría de Educación Distrital y las organizaciones indígenas, para implementar proyectos conjuntos, con el fin de contribuir al trabajo pedagógico con esta población. Durante el trabajo en las instituciones se pudieron observar situaciones como la de un líder del Amazonas narrando historias de origen a los estudiantes de todo el colegio, reuniones de profesores y directivos alrededor de la palabra de los *mayores* de la cultura wuayúu, y publicaciones conjuntas entre la Secretaría de Educación y las organizaciones indígenas acerca de lineamientos pedagógicos para la atención de niños indígenas desplazados. Estas dan cuenta de un descentramiento, en el cual el mundo indígena, que no tenía cabida y mucho menos participación en lo que a la escuela le sucedía, tiene hoy su lugar. Un lugar problemático por todo lo que este trabajo está mostrando, quizá no tenerlo puede ser peor, pero por lo expuesto es un lugar para observarlo siempre críticamente.

Otro de los descentramientos es el de algunos maestros, quienes, desde su propia iniciativa, invitan a líderes de la comunidad a compartir con ellos su clase, introducen en su programación escolar el estudio de pueblos indígenas y de imperios en América Latina, utilizan la música y la lúdica para acercarse a sus estudiantes indígenas, buscan cartillas en su lengua, van a sus casas, conocen cómo viven, comparten con ellos los fines de semana, enseñan Biología y Sociales a todos los niños desde otro lugar –el de niños de otros pueblos, de otras culturas–, pero que están ahí, en el puesto de al lado, en su vecindario; se involucran en sus necesidades, se acercan a lo que ellos son, se interesan por su historia, hacen que los demás niños la conozcan, la valoren. Estos maestros le han dado un lugar importante al *mayor*⁴⁷, al líder de la comunidad, al padre de familia que quiere colaborar; intentan una mejor comprensión del aporte del mundo indígena a la sociedad actual. En fin, estos maestros, a través de estos *pequeños gestos*, se descentraron, se dieron cuenta que se pueden enseñar otras cosas, que algo les hacía falta, tocaron otra puerta, involucraron a la comunidad en su trabajo de aula, y, así retaron a los textos escolares que subalternizan o desaparecen a lo indígena y a lo afrodescendiente; retaron a los programas ministeriales que le dan el lugar central a lo

46 Recordemos que la idea de raza fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre grupos que se asociaron a jerarquías, lugares y roles sociales, y sirvieron como instrumento de clasificación social básica de la población, y esta permitió legitimar y, sobre todo, naturalizar, prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes.

47 Con quienes se establece un vínculo espiritual y de respeto muy importante dentro de su jerarquía social.

científico/occidental y retaron a sus propias representaciones de lo *indio* y, al dar la vuelta, se enriquecieron ellos mismos y, sin duda, actuaron también sobre los imaginarios de los niños.

El silencio defiende a gritos lo propio

Cuando el silencio es tan recurrente, algo tiene que decir. El silencio es expresión, objeto de análisis y foco de atención, tiene vida, presencia e intención. Esta es una posible lectura.

[...] Casi todo el tiempo los niños permanecen en silencio. Al pedirles que participen, no lo hacen, no pasan al tablero, así se les insista. En el recreo solo hablan entre ellos, no les gusta que irrumpen en su privacidad. Los padres se niegan a participar en el acto cultural, las madres no hablaron durante toda la entrevista [...]. (Profesores e investigadora).

El silencio es también una forma activa de no vincularse, de rehusarse a ser parte de algo tan distinto a lo que ellos son, a algo tan ajeno, sobre todo para los recién llegados, pero, no siempre están en silencio, la lengua propia es la forma de vínculo más importante con su comunidad y es parte esencial de la defensa de lo propio.

[...] Las mujeres hablan en lengua, mientras los hombres traducen sus ideas al castellano a los mestizos. En el recreo se escuchan rumores de una lengua distinta; en esta, encuentran el espacio para la risa, el juego y la complicidad [...]. (Profesores e investigadora).

El lugar para hablar en lengua es el espacio para excluir al otro, para defenderse, para poner barreras, como las que ellos han sentido. El uso de su lengua propia es una manera de darle valor y continuidad a su cultura, y el silencio es la forma más evidente de expresar la inconformidad que puedan sentir por la falta de legitimidad en su participación.

La inasistencia de los estudiantes indígenas fue objeto de queja permanente por parte de los profesores, esta podría ser leída como otro tipo de silencio, como una resistencia a la escuela, a esa que históricamente se opuso a las culturas *otras* y propició la ruptura con los lazos de solidaridad comunitarios, desconociendo la memoria y lucha de los pueblos.

La añoranza del territorio

La ciudad es un espacio muy ajeno para los pueblos indígenas; sus relaciones temporales, la lógica del consumo y sus distancias hacen de esta un lugar hostil, difícil y extraño. La escuela, que en lo micro- maneja también estas formas, enfrenta a los niños, las niñas y los jóvenes indígenas a unas exigencias académicas, cursos, niveles, horarios establecidos por áreas, tareas escolares, uniformes, competencia individualista y encerramiento.

Esta extrañeza, era de esperarse, principalmente para niños recién llegados a la ciudad, si atendemos a una realidad de contexto: en sus territorios no estaban encerrados, aprendían en la vida práctica, por observación, en el río, en las montañas; las autoridades son las de la comunidad; la forma de aprendizaje en el territorio es al lado de los *mayores* o de sus padres, trabajando junto a ellos y con una lógica temporal que muchas veces rompe con la linealidad.

En los discursos, y también en los dibujos de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas, se expresa una añoranza por el territorio. En alguna ocasión, cuando se le solicitó a una niña que dibujara el colegio, o lo que más le gustaba de él, respondió que no, porque el colegio no le gustaba, y al decirle que libremente pintara algo, dibujó su territorio. Para muchos niños, principalmente para los kichwas, volver a su tierra (el Ecuador) significa un encuentro con los abuelos, con el campo, con el río y con la celebración. Es importante tener en cuenta que el territorio no está restringido a una extensión de tierra sino que, como lo afirma Albán (2008), está constituido por prácticas culturales que determinan la configuración de la territorialidad, entendida como la confluencia entre territorio y cultura, en este sentido, la añoranza está referida a estos dos conceptos.

El ser comunitario

A pesar que las grandes ciudades incitan al individualismo y desconocimiento del otro, para los pueblos indígenas el espacio urbano se puede también convertir en un lugar de encuentro y fortalecimiento de los *lazos comunitarios*. Las comunidades con las que se compartió este proceso enfrentan esta nueva forma de vida acudiendo al mecanismo cultural de *redes de apoyo familiar*. Se reconstruyen redes a través del fortalecimiento de *prácticas solidarias* como mecanismo de protección personal y comunitaria. En general, la familia nuclear y extensa funciona como estrategia para superar obstáculos que la vida urbana les impone.

Los profesores y pares reconocen en los estudiantes indígenas su solidaridad. Es importante recordar que la construcción de subjetividad en el mundo indígena se configura desde un individuo colectivo que tiene sentido de existencia por la relación con sus *otros*, con su comunidad. Los pueblos se reúnen en Bogotá para

realizar sus celebraciones tradicionales, participar en las convocatorias del cabildo, hacer campeonatos deportivos, ir a la iglesia, hacer un reclamo a las escuelas y compartir en el colegio con los compañeros mestizos de sus hijos. Es decir, la vida en comunidad se vive en la ciudad y se constituye en símbolo fundamental y defensa a su cultura.

Lo comunitario, según Torres (2002), ha venido cobrando fuerza en este tipo de relaciones, modos de existencia y sentidos de pertenencia que se podrían considerar comunitarios. En lo comunitario predomina lo colectivo sobre lo individual y lo público, frente a lo íntimo. En el cuarto capítulo también se hacía referencia al despliegue de acciones comunitarias para enfrentar las dificultades que les ha traído la vida en Bogotá.

Este ser comunitario dentro del estudio, está relacionado con dos elementos desarrollados ampliamente por Torres; por un lado, el despliegue de acciones comunitarias en momentos de necesidad, emergencia o peligro, es decir, en condiciones de vida adversas y, por el otro, un modo de vida ancestral relacionado con formas de producción, autonomía política y saberes propios que pueden superar el marco del territorio. Estas dos formas de expresión de lo comunitario se conjugan para el caso de los pueblos indígenas a los que hace referencia este estudio.

Estas resistencias, estas maneras genuinas de expresión, nos hacen un llamado a los maestros: escuchar el silencio, salir del encierro, juntarnos y dejar que se junten, pero, además, que intercambien, entender que los cambios son transformaciones y no pérdidas, descentrarnos de la visión en el que el único conocimiento válido es el científicamente reconocido por Occidente, y romper la díada diferencia/déficit. Este llamado, lejos de tener una intención prescriptiva, habla a partir del decir propio de un acontecimiento pedagógico que ve más allá de dos caras de una misma moneda, que sueña con la posibilidad de unas relaciones interculturales en el aula.

LA ESCUELA: ENTRE UNA ATENCIÓN DIFERENCIAL Y LA HOMOGENIZACIÓN

El propósito de la escuela creada como institución en el siglo XIX fue el de apoyar la configuración de los Estados nacionales y llevar a los pueblos a un mayor grado de civilización y desarrollo mediante la *promesa de enseñar todo a todos*. En este sentido, la escuela debería producir unos resultados que dieran cuenta de lo que se enseñaba y de lo bien que todos habían aprendido, con independencia de su origen social, cultural y económico. Sin embargo, a finales del siglo XX y comienzos del XXI, esta promesa fue develada como incumplida, pues lo que la escuela hace es reproducir diferencias sociales, segregar a unos sectores de la población e incorporar socialmente de diversas maneras a los distintos pueblos y

comunidades. Esto, sumado a la reivindicación de los derechos culturales insertos en los cambios sociales actuales, le exige una nueva promesa: la de retomar las diferentes identidades y comprender *pedagógicamente* su singularidad. En este contexto, la diversidad cultural y el multiculturalismo empiezan a ser parte de las agendas educativas; los *nuevos comienzan* a aparecer en las aulas, y las comunidades a las que pertenecen exigen el derecho a estar allí con respeto y valoración de su diferencia.

Se genera así, una tensión importante entre nuevas y viejas promesas. Esta tensión fue evidente en los discursos de todos los actores con quienes se compartió este recorrido investigativo. Dar respuesta a la formación de los sujetos actuales y sus *diferencias* se debate entre el deseo y la obligación.

La escuela se considera el lugar para el tránsito hacia la civilización. El progreso y la evolución siguen siendo en parte su responsabilidad. Sin embargo, también es un lugar obligado para atender la diferencia, en el ámbito de un discurso que promueve el respeto a los derechos humanos y reconocimiento de la *diversidad*. Así, la escuela de hoy ha tenido que asumir funciones opuestas, y de esto lo que pueden salir son unas pedagogías *Frankenstein*, que se limitan a un discurso de la aceptación de la diferencia, pero que, en la práctica, continúan defendiendo los estándares educativos, las evaluaciones masivas y el desconocimiento de todo lo que se aleja de parámetros dictados internacionalmente.

Estas dos responsabilidades mencionadas en el párrafo anterior se relacionan con lo ya citado por Zambrano (2006), para quien la educación para la diversidad se debate entre una educación, que es el conjunto de educaciones particulares impartidas de manera diferenciada a unas comunidades que, aunque compartan rasgos similares, se conciben como distintas; y otra, que coloca sus esfuerzos en articular, enlazar y unir lo distinto, y concertarlo y acoplarlo para generar lenguajes diferenciales pero vinculados.

La tensión, la invitación

El debate social entre el universalismo y el particularismo, entre lo global y lo local, entre lo tradicional y lo moderno, entre el comunitarismo y el liberalismo, están vigentes; se dan allí en los espacios escolares multiculturales actuales; se traslapan al espacio de la escuela y del aula y las dejan en una cuerda floja frente a lo cual se tendrían varias opciones: *o nos quedamos congelados* en el pasado, en la promesa inicial de civilizar al incivilizado desde las instauradas ideas sobre las razas y su distribución jerárquica y la subalternización de seres, su deshumanización. Esta opción nos puede llevar a pensar y actuar desde la *dáda* diferencia/déficit, condenando al otro a ser el niño *problema* y desconociendo una historia en la que no existe la naturalización sino la invención de la diferencia y se ve a la

diferencia cultural y lingüística como un problema para aprender, para hablar, para socializar, lo que afecta la relación con los niños, las expectativas sobre lo que pueden lograr, el cuidado hacia los mismos y el empeño en respetar su singularidad, en utilizarla como una potencialidad para el aprendizaje de todos.

Si nos quedamos congelados, tendríamos entonces, y para el caso particular de los pueblos indígenas, una escuela⁴⁸ que, con el propósito de *integrar a un proyecto nacional al conjunto de los sujetos*, los coloca en un lugar extraño que desconoce su cultura, su lengua, su tiempo y sus conocimientos, y los instala en la parte inferior de una organización racial y epistémica; les vende la idea del progreso y la necesidad de la civilización y de la completud –de completar algo que no solo está mal sino incompleto–⁴⁹ a partir de la apropiación de una única cultura que les permitirá convertirse en *humanos*⁵⁰.

Una segunda opción, es *intentar moverse un poco* de acuerdo con lo que va dictando nuestro tiempo. Desde esta posición, se aceptaría la diferencia pero, quizá, delegando la responsabilidad de lo educativo a los *otros*, a los étnicos, a sus asociaciones, a sus movimientos, a todo lo que no soy yo.

Tanto el congelamiento como el lento y tímido movimiento hacia la aceptación de la diferencia pueden llevar a que la bidireccionalidad entre conocimiento occidental y conocimientos propios, el descentramiento cultural, la complementariedad, el aprendizaje de lenguas ancestrales de América Latina, la formación política para que las comunidades y pueblos participen y defiendan lo propio, el acercamiento a sus cartografías y, sobre todo, la formación de los nuevos maestros para trabajar en estos sentidos, se quede en el plano de lo utópico, lo ajeno y lo postergable.

Para descongelarse y caminar más rápido y seguro, se podría invitar a:

Pensar otras formas de pedagogía y otras miradas de la educación, en un tiempo de ida y vuelta, con conciencia histórica de las estructuras sociales jerarquizadas y de la invención y reproducción de la diferencia, en oposición a desvalorizar al *otro*, y, más bien, valorar sus conocimientos, aquellos negados e invisibilizados.

Entender que la escuela debe ser ese escenario en el que confluye la diferencia, se valora y se trabaja para crear verdaderas posturas educativas interculturales. Interculturales, no en el sentido relacional y de contacto, el de encontrarnos

48 Se refiere a la escuela producto de la modernidad; la escuela pública regular.

49 Vinculado a unos de los argumentos de la educación de Carlos Skliar (2007).

50 En este sentido, la actitud decolonial plantea el rompimiento con la actitud natural colonial y la dialéctica de reconocimiento imperial, aquella que presupone que todo sujeto debe obtener reconocimiento del hombre blanco para adquirir sentido completo de su humanidad (Maldonado, 2007, citado por Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

y tolerarnos, sino en el sentido crítico⁵¹, el que se construye desde la gente y que requiere de transformación de estructuras y construcción de condiciones distintas, en cuanto a las relaciones, las representaciones y las prácticas con el *otro*, con su saber, su cosmovisión, *su ser otro*.

Finalmente, a mirar y mirarnos en la práctica pedagógica, a abrir la puerta de las aulas, y acercarnos a *ellos*, aunque ese acercamiento muestre distancias y allí, en ese momento y lugar, decidamos recorrerlas o no.

51 Ampliamente desarrollado por Catherine Walsh (2001) y Fidel Tubino (2009).

REFLEXIONES FINALES

Más que conclusiones, este apartado se ha denominado *reflexiones*, por varias razones: primero, porque el tema de la diversidad cultural urbana y la educación es reciente (desde la década del setenta), y su referencia a prácticas aún más; por lo tanto es necesario pensar que lo analizado forma parte de esta novedad. Segundo, porque más que nociones prescriptivas sobre lo que los maestros deben hacer, el deseo y la pretensión es invitar a que, mediante lo develado, se pueda cuestionar a una escuela y a una pedagogía que sigue estando lejos de reconocer y trabajar con la diferencia, con el encuentro, con la alteridad que esta implica, además de proponer algunos elementos a tener en cuenta para la elaboración de propuestas educativas interculturales; y, tercero, porque reflexionar, es decir, volvernos sobre sí como maestros, se considera imprescindible en la transformación de prácticas educativas.

Estas reflexiones se trabajaran desde tres lugares: el primero se denomina *lo encontrado*, y en este se presenta un recuento de los hallazgos principales y su relación con la perspectiva decolonial. El segundo, *relaciones necesarias*, muestra las posibles relaciones entre los hallazgos, situando algunos ejemplos, y el tercero, *el camino que se abre*, expone elementos para nuevas propuestas investigativas y de formación.

LO ENCONTRADO

El sujeto cumple un papel fundamental como agente de transformación social, construcción que se da en una lucha permanente contra determinantes sociales. Sin embargo, no se puede negar que la estructura social en la que se encuentra

inmerso afecta el sentido de su experiencia educativa y la de quienes acompañan este proceso. Esta estructura, para los pueblos indígenas en particular, ha estado muy marcada por otros, y reproducida históricamente en espacios sociales como la escuela. Algunos elementos de reproducción han sido desarrollados en el capítulo anterior, y aquí se relacionan con componentes teóricos de la perspectiva decolonial, ya presentados en el apartado correspondiente.

Así atendiendo al propósito de relacionar el contexto con las prácticas educativas, se mencionan los hallazgos generales para cada uno.

Prácticas educativas

En la categoría de *sujetos* los estudiantes indígenas están ubicados geográfica, temporal y culturalmente por sus pares, maestros y directivos entre un lugar diferente, lejano y particular, y el de sujetos urbanos pertenecientes al mundo global. Las relaciones entre estudiantes están principalmente marcadas por la discriminación y el hostigamiento étnico, aunque también se encontraron algunos elementos de valoración, respeto y admiración (en especial por su lengua, elaboración de artesanías y desempeño en el deporte). Los profesores mantienen una relación con sus estudiantes indígenas en general distante, por sus miedos, por la incertidumbre causada por la falta de formación en la atención a la diferencia cultural y por la predisposición de los niños producto de su historia de vida. Los estudiantes indígenas se autorreconocen mediante el traje, la danza y la artesanía (lo relevado en la escuela, los medios y los textos escolares), aunque en los jóvenes, se evidencia un proceso de identificación mayor y de reivindicación de su lengua y cultura. La experiencia escolar de los niños indígenas ha estado marcada positivamente por el fútbol, el compartir, el contacto con la naturaleza y, negativamente, por elementos que rompen con su cultura y tradiciones familiares. En términos generales se encuentra discriminación y hostigamiento étnico, relación diferencia cultural/déficit, percepciones negativas de los otros y autopercepciones subalternizadas.

En cuanto al *conocimiento escolar*, se encuentran profesores que están de acuerdo con una atención pedagógica diferencial y, en tal sentido, realizan algunas modificaciones metodológicas de carácter compensatorio y de contenido; mientras que otros, no están de acuerdo, o no ven necesario realizar adaptaciones, justificando un trato igualitario. En general los procesos evaluativos atienden a políticas de estandarización y la asimilación de las normas escolares depende de cada cultura: para los más *urbanos*, se evidencia una mayor aceptación de las mismas y, por el contrario, al menor contacto con las lógicas de la ciudad y de su escuela, mayor dificultad de adaptación. El modelo pedagógico que subyace a las prácticas analizadas retoma algo del asimilacionista, el integracionista y el de contribuciones étnicas. Lo cierto es que los proyectos educativos interculturales son aún una utopía. Lo habitual es dar privilegio al castellano y a un trabajo escolar centrado en

conocimientos científicos occidentales que atienden a políticas internacionales y que han llevado a *asimilar* este tipo de conocimientos y a dejar de lado los propios.

En lo referido a los *finés* atribuidos a la escuela, la tensión entre la función social inicial de la escuela de civilizar y propiciar el desarrollo de los pueblos a través de una homogenización cultural y los retos actuales de la atención a la diferencia fueron evidentes en los testimonios presentados. Las acciones realizadas hasta el momento para atender a la diferencia cultural son importantes *gestos* (cartografías, alianzas con organizaciones indígenas, experiencias de aula), aunque insuficientes para hablar de proyectos educativos interculturales. La simultaneidad de funciones asignadas a la escuela hace de la misma una institución política para el aprendizaje de valores y conocimientos, multicultural y, a su vez clásica, como uno de los principales productos de la modernidad, pero en constante transformación para atender a los derechos culturales.

Contexto

Si bien, en el campo de la educación intercultural los discursos políticos y académicos (muy bien formulados y que promulgan: atender a sus derechos a la educación, valorar y preservar su diferencia, incluir a todos, defender el derecho a su vida, a su identidad, a su autonomía y participación) han incidido en el pensamiento de maestros y directivos acerca de la forma en la cual deberían abordarse las diferencias culturales; las prácticas educativas en los entornos analizados tienen una distancia importante con lo expuesto en las políticas. No se desconoce que un camino de acercamiento se está iniciando con proyectos como los jardines infantiles indígenas en Bogotá (Convenio Secretaría de Integración Social y Cabildos Indígenas), hoy *Casas de Pensamiento*, pero estos proyectos no han trascendido a la escuela básica y a sus niveles subsiguientes. En general, se puede decir que las prácticas educativas atienden a una interculturalidad funcional y aún distan mucho de la interculturalidad crítica (que parta de los sujetos subalternizados y tienda a modificar estructuras sociales). En el mundo urbano, más que una educación propia, se da el modelo asimilacionista/integracionista en el que los niños, las niñas y los jóvenes indígenas intentan ser parte de una escuela que no atiende a sus particularidades, las cuales son eventualmente resaltadas en acciones educativas folclorizantes.

En un contexto más amplio que el de la escuela, el urbano, ampliamente expuesto en el capítulo cuarto, se evidencian condiciones socioeconómicas marginales en la ciudad, formas de exclusión, bajos niveles educativos, reproducción de la pobreza, precarias condiciones de trabajo, vivienda y alimentación, es decir, que refleja las formas modernas de explotación y dominación.

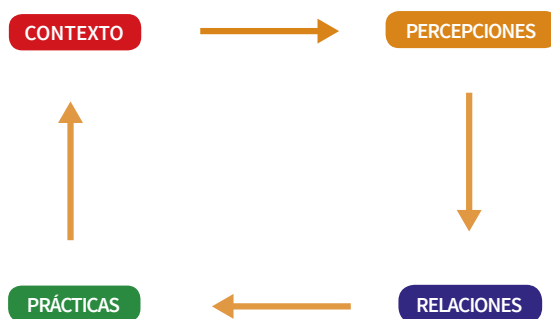
El debate entre lo global y lo local, entre lo tradicional y lo moderno es vigente desde los hallazgos de este estudio. Para los profesores, la tensión entre una atención diferencial y la atención a unas políticas estandarizadas exigidas por la normatividad nacional de educación da cuenta de ello. Para las familias indígenas, la tensión entre la revitalización de lo propio y adaptación a la vida y forma de estar en el mundo urbano y, dentro de este mundo urbano, en la escuela, como lugar de posibilidad de desarrollo, civilización y progreso. Y para los jóvenes, entre defender la preservación de su lengua y su cultura y ser como los demás (lo cual identitariamente puede tener más beneficios por los efectos de discriminación que trae el autorreconocimiento como indígenas), jóvenes urbanos *plenamente integrados*.

Estas tensiones entre lo global y lo local, entre la atención diferencial y la homogenización, entre el discurso y la práctica, fueron posibles de analizar gracias a los elementos metodológicos asumidos en esta investigación, situarse en la mesoestructura en la cual se analizan elementos contextuales de carácter internacional, nacional, local, pero a su vez, analizar prácticas *reales* de interacción educativa con la diferencia cultural, es una importante opción para investigaciones en el campo de la interculturalidad en educación.

RELACIONES NECESARIAS

Estos elementos, presentados anteriormente de manera aislada, son parte de un gran sistema, en el cual los *contextos* económico, político, social y cultural, *las percepciones* que se tienen sobre los estudiantes indígenas, *las relaciones* entre estudiantes, maestros y directivos y *las prácticas educativas*, son interdependientes. De acuerdo con el propósito de, no solo describir las prácticas desde las experiencias escolares, sino comprender las relaciones entre las experiencias y la manera como estas se insertan en un contexto más general, se presenta la figura 4.

Figura 4. Relaciones 1

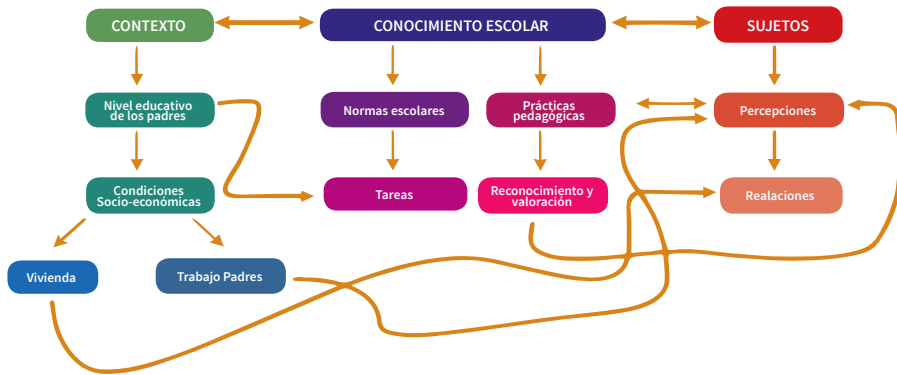


Fuente: elaboración propia

Estos son algunos ejemplos de la mencionada interdependencia:

- *El nivel educativo de los padres y su forma de vida se relacionan con el desempeño en tareas escolares:* si el 52 % de las madres de los niños waunaanes no tiene ninguna escolaridad, es muy difícil pensar en un apoyo en casa a las tareas escolares de sus hijos. Además, la vivienda en lugares oscuros, caracterizados por el hacinamiento y ausencia de muebles y útiles necesarios para su elaboración, dificultan su desarrollo.
- *Las condiciones socioeconómicas de los indígenas migrantes se relacionan con las percepciones sobre los mismos:* si el 32 % de las madres de los niños emberas son recolectoras de monedas en la calle, es de esperarse la percepción que tienen los pares sobre sus compañeros indígenas: *niños sucios que deben ser llevados a un centro de rehabilitación.*
- *Las condiciones de vivienda (hacinamiento, insalubridad) tienen que ver con la manera como se establecen relaciones en la escuela:* si la mayoría de los emberas comparten una habitación entre 7 y 11 personas, y un baño para 35, la percepción como niños desaseados y su consecuente discriminación tiene en estas condiciones un lugar.
- *La percepción de los maestros acerca del aprendizaje de los estudiantes indígenas se relaciona con la práctica pedagógica misma:* si la mayoría de los maestros vinculan directamente la diferencia cultural con un déficit de aprendizaje, sus expectativas sobre lo que los estudiantes indígenas pueden alcanzar en términos escolares son mínimas, y su actuación pedagógica hablará de la compensación a ese déficit.
- *Una práctica pedagógica de reconocimiento y valoración se puede asociar con una transformación de las percepciones:* si los pueblos indígenas tienen un lugar importante en la escuela, si el Círculo de la Palabra con los *mayores* se convierte en práctica recurrente, si los conocimientos propios, el respeto y forma de relación que tienen los estudiantes indígenas con la naturaleza son valorados por toda una comunidad educativa, las percepciones sobre los indígenas pueden cambiar, por lo menos en el círculo escolar y en las familias cercanas. La figura 5 ilustra las relaciones ejemplificadas:

Figura 5. Relaciones 2



Fuente: elaboración propia

Estos son algunos de muchos ejemplos que se podrían mencionar a partir de lo analizado en esta investigación, pero lo más importante es destacar que, justamente por esta imbricación, el cruce de todos estos elementos es fundamental en el trabajo con la diferencia cultural y forma parte de los llamamientos a la escuela, a la manera como hoy esta es interpelada frente a la realidad multicultural por la que transita. Por tanto, es importante para la formulación de propuestas educativas multiculturales atender al contexto, las percepciones, las relaciones y las prácticas pedagógicas, y a la interdependencia entre estos elementos.

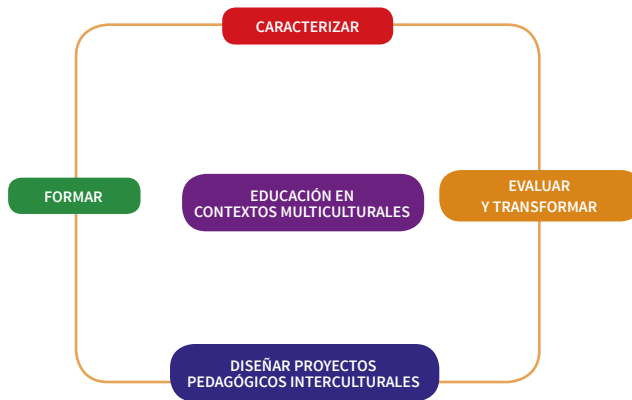
Comprender que la cultura es dinámica y se transforma permanentemente; trabajar sobre la posibilidad de modificar las percepciones que acerca de los estudiantes indígenas y su aprendizaje se tienen (comprendiendo que sus dificultades no son producto de su raza, mentalidad y cultura, sino que se relacionan con factores contextuales de una estructura reproducida históricamente, y que deriva en una diferencia marcada entre la cultura escolar y la familiar); generar propuestas educativas que, más allá del discurso político, atiendan a lo que los pueblos son y necesitan; e incluir a la comunidad, validando su derecho a la participación y autonomía en sus procesos educativos, serían aspectos a tener en cuenta para trabajar en esta perspectiva.

EL CAMINO QUE SE ABRE

Como parte de este recorrido investigativo y de la experiencia que de allí se deriva surgen los siguientes aportes para la puesta en marcha de programas y proyectos educativos en contextos multiculturales, los cuales, de manera correlacionada y simultánea, podrían retomar los siguientes elementos:

- La *caracterización* de la población: saber quiénes son, de dónde vienen, por qué se encuentran allí y en qué contexto económico, cultural, social y especialmente educativo viven.
- La *formación* de toda la comunidad educativa en torno a la importancia de un descentramiento cultural y lingüístico que permita integrar el conocimiento occidental con el propio, propiciar una mayor flexibilidad en cuanto a calendarios, horarios y disciplinas, y valorar otras culturas, incluyendo sus componentes lógicos, éticos y estéticos que se corresponden con las formas de conocer, valorar, sentir y percibir de diferentes pueblos (cf. Narváez, 2005).
- La configuración de *proyectos interculturales*, proyectos que involucren a toda la comunidad y especialmente a los pueblos presentes en la institución; que les den un lugar genuino y representativo en estamentos decisorios, como los consejos académicos; localicen y vinculen a organizaciones sociales de apoyo; que potencien la *interculturalidad para todos*, es decir, que valoren la diferencia cultural como una posibilidad de aprendizaje en el aula; que se estudie y valore la diferencia cultural como un producto histórico que jerarquizó y subalternizó a unas poblaciones, sus saberes y subjetividades, y privilegió otras formas, retome elementos de la educación propia y analice los aportes del mundo indígena a la sociedad.
- *La evaluación y la transformación* son muy importantes si nos situamos en procesos culturales plurales y cambiantes. En esa medida, todas las elaboraciones pedagógicas y sus prácticas deben ser permanentemente evaluadas por la comunidad educativa y siempre dispuestas a nuevas maneras, abiertas a diferentes formas, conceptos y teorías. La siguiente gráfica da cuenta de algunos elementos a tener en cuenta a la hora de formular propuestas educativas en el ámbito multicultural.

Figura 6. Programas y proyectos educativos



Fuente: elaboración propia

Así mismo, sería importante, dentro de nuevas propuestas educativas/investigativas, analizar, como se trabajó en este estudio, las *resistencias*. Para esta investigación; cuando las familias indígenas se resisten a ser vistas como pueblos aislados y estáticos temporal y espacialmente y, en este sentido, valoran el aprendizaje de lo *occidental*; cuando se rehúsan a ser folclorizados, desatendiendo la invitación de participar en celebraciones y bailes; cuando utilizan el silencio como forma de comunicar una forma de no vinculación o de defensa y reivindicación; y, cuando propician el encuentro y fortalecimiento de lazos comunitarios en contravía de una forma de vida urbana individualista y de competencias personales (es decir, del *sálvese quien pueda*) nos están mostrando el revés, ese que casi siempre está enmascarado y oculto, pero que dimensiona ampliamente los elementos para tener en cuenta en nuevos procesos de investigación y acción pedagógica.

La escuela sigue siendo un lugar de esperanza, de nuevas posibilidades; los pueblos la ven como una opción de integración al mundo urbano, pero también como un lugar para el empoderamiento que permita la lucha por lo propio; los maestros ven en ella un lugar para la protección y el aprendizaje de conceptos y formas de relacionamiento para que los estudiantes indígenas puedan desenvolverse luego en la vida, y para los niños es también un lugar de reconocimiento, principalmente en el fútbol, el arte, y también el de una opción de vida distinta a la de sus padres. A esta esperanza, puesta en la escuela, es necesario responder desde la investigación, desde la academia, desde la práctica educativa misma y este es el sentido de nuevas formulaciones; es la apertura a nuevos caminos.

Nunca habrá un cierre... Termino con el epígrafe con el que inicié este proyecto: “El viaje no termina jamás, solo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración... El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje” (José Saramago).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En: W. Villa y A. Grueso (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. (pp. 64-96) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Proceso participativo de formulación de la política pública indígena y el plan integral de acciones afirmativas*. Bogotá.
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Andrade, L.; Epiayu, R.; Chiripua, N.; Rodríguez, E.; Román, G.; Chingal, A.; Ortiz, F. y Moreno, F. (2008). *Las rutas del saber "IO ONODE". Una propuesta de atención intercultural para comunidades indígenas en contextos urbanos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ariza, J.; Pabón, J.; y Tuntaquimba, N. (2007). *Cartilla de fortalecimiento de la medicina tradicional de la comunidad indígena kichwa de Bogotá*. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación de Autoridades Wounaan y Siepien del Bajo San Juan, Centro Internacional de Agricultura Tropical (CIAT) y la Universidad Autónoma de Occidente (UAO) (2004). *Plan de formación en comunicación indígena*. Recuperado en noviembre de 2011 de: [http://www.colombiadigital.net/newcd/dmdocuments/Doc%2010074%20\(Plan%20de%20Formacion%20en%20Comunicac\).pdf](http://www.colombiadigital.net/newcd/dmdocuments/Doc%2010074%20(Plan%20de%20Formacion%20en%20Comunicac).pdf)

- Assies, W. (2004). *Diversidad, estado y democracia. Unos apuntes. La democracia en América Latina*. En: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (ed.). *Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Contribuciones para el Debate* (pp. 229-243). Buenos Aires: Aguilar. Altea. Taurus. Alfaguara.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bhaba, H. (1994). *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo intelectual, campo de poder y hábito de clase*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Calderón, R. (2000). Educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Avances y perspectivas. *Memorias del Seminario. Ayuda en Acción Bolivia*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa.
- Carassai, M. (2006). Proceso de estatalización de la educación. sobre el surgimiento, desarrollo y situación actual. En: M. Narodowski y D. Brailovsky. *Dolor de escuela*. (pp. 49-59). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Carvalho, J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, 12, 229-251.
- Castillo, E. (2008) Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía XX* (52), 15-26.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005a). *Educar a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005b). *Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la Educación? *Revista Educación y Pedagogía XIX* (48), 11-24.
- Castro-Gómez, S. (2000a). *Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber; eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Castro-Gómez, S. (2000b). *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. La Reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Colección Pensar. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2005) *Ciencias Sociales, Violencia epistémica y la invención del otro*. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- CEPAL. Del Popolo, F., Oyarce, A. y Ribotta, B. (2009). Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los objetivos de desarrollo del milenio. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12837/NP86delpopolo.pdf?sequence=1>
- Cliche, P. y García, F. (1995). *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*. Quito: Abya Yala Editores.
- Coffey, A. y Arkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Concejo de Bogotá (2009, 05 de enero). *Acuerdo 359 de 2009*: por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34386>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Popayán: Editorial Fuego Azul.
- Corte Constitucional (2008). *Auto 004 de 2008*.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Dasen, P. y Perregaux, C. (dir.). (2000). *¿Pourquoi des Approches Interculturelles en Éducation?* Bruxelles, De Boeck, Coll.: Raisons Éducative.
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas (2007). Recuperado en agosto de 2011 de: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/es/drip.html>
- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Delgenre, N. (1997). *Le Multiculturalisme et L'école. Approche Comparée: États-Unis – France*, Thèse de Doctorat en Études Anglaises et Nord-Américaines (S. Body-Gen-drot dir.). Université Paris V – Sorbonne. 2 vol.
- Del Popolo, F.; Oyarce, A. y Ribotta, B. (2007). *Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los objetivos de desarrollo del milenio*. Reunión de Expertos sobre Pueblos Indígenas en Áreas Urbanas y Migración, Organizada por las Naciones Unidas en Santiago de Chile, del 27 al 29 de marzo de 2007 (www.cepal.org/celade/indigenas).
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI . Mayo-Agosto 1998 (17). Recuperado en marzo de 2010 de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>
- Dover, R. (2003). El encuentro inminente de otros recíprocos: estrategias para el reconocimiento de saberes plurales. *Revista Educación y Pedagogía XVI* (39), 13-25.

- Durín, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte* 19(38), 63-91.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Madrid: Alertes.
- Dussel, E. (2005a). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UAM.
- Dussel, E. (2005b). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: E. Lander (comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Crefal y Siglo XXI Editores.
- Durín, S. (2008). Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano. En: G. Dietz (2008). *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas de las Américas*. (pp. 151-174) Quito: Abya Yala.
- El Tiempo (30 de marzo de 2009). *La minga de los awás*. Editorial. Colombia.
- Fernández J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- Fleras, A. y Elliot, J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada: the Challenge of Diversity*. Scarborough, ON: Nelson.
- Flórez, F. (2004). El mal de ojo de la etnografía clásica y la limpia posmoderna. Una apostilla a partir de la antropología de L. G. Vasco. *Tabula Rasa*, 2, 23-46.
- Fuller, N. (2009). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: Castro-Gómez, S y Grosfogel, R. (Editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 217-242). Bogotá: IESCO. Universidad Central: Siglo del Hombre Editores.
- García, J.; Pulido, R. y Montes, A. (1998). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 223-256.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Giménez, G. (2012). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado en julio de 2012 de: <http://mediosexpresivoscampos.org/wp-content/uploads/2012/04/LA-CULTURA-COMO-IDENTIDAD-Y-LA-IDENTIDAD-COMO-CULTURA1.pdf>
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*. Recuperado en octubre de 2011 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. (2005). La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 22, 49.
- Guido, S.; Castiblanco, I. y Ortiz, F. (2006). *Interculturalidad y educación superior indígena en Colombia*. En: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Superior Nacional de Pedagogía (UPN-INSP) (comp.). *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 57-82). Bogotá: Net Educativa.
- Guido, S. y Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*, 46, 32-37.
- Guido, S. y Bonilla, H. (2013). *Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos*. En: Experiencias de educación indígena en Colombia. (pp. 19-54). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, C. (diciembre de 2008). Pueblos indígenas llegan a Bogotá. La resistencia se fundamenta en ombligarnos con la tierra. *Le Monde "el dipló" Diplomatie*, 74. Edición Colombia.
- Hall, S. y Du Gay, P. (comp.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. y Jefferson, T. (eds.) (1976). *Resistance Through Rituals*. Londres: Hutchinson.
- Hecht, A. (2010). *Todavía no se hallaron a hablar en su idioma procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio Tobá de Derqui (Argentina)*. Lincom Studies in Sociolinguistics. Múnich: Disponible en Deutsche Bibliothek.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Serie Educación y Cultura Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Plaza & Janés.
- Herrera, M. (2001). Debates sobre raza, nación y educación: ¿Hacia la construcción de un "hombre nacional"? En: M. Herrera y C. Díaz. *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. (pp. 117-142). Serie Educación y Cultura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés.
- Herrera, M.; Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Homi Bhabha (1994). *Location of culture*. Londres: Routledge.
- Huamán, B. (2006). Lenguas y culturas vivas en contextos urbanos. Reflexiones y experiencias de vida. En: K. Wolfgang y T. Valiente (ed.). *Pueblos indígenas y educación*. (pp. 59-71). Quito: Abya Yala.
- Kush, R. (1976). *Geocultura del hombre americano* Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- La Passade, G. (1996). *Les Microsociologies*. París: Anthropos.
- Larrosa, J y Skliar, C. (2009) *Experiencia y alteridad en Educación*. FLACSO Buenos Aires: HomoSapiens
- Linera, A. (octubre/noviembre de 2011). Bolívia, "Les Quatre Contradictions de Notre Révolution" Chronologie. *Le Monde Diplomatie*, 119.

- López, L. (1999). *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (Proeib Andes)*. Universidad Mayor de San Simón – Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Editorial Plural Funproeib Andes.
- Lund, D. (2003). Educating for Social Justice: Making Sense of Multicultural and Anti-racist Theory and Practice with Canadian Teacher Activists. *Intercultural Education*, 14(1), 3-16
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez, S y Grosfogel, R. (Editores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-167). Bogotá: IESCO. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- Manzo, L. y Westerhout, C. (2003). Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. *Cuadernos Interculturales y del Patrimonio* 1(1), 17-41.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Institute for Action Research.
- Mengoa, N. (2000). Diversidad cultural y procesos pedagógicos, lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia. CEBIAE (Centro Bolivia de Investigación y Acción Educativa). En: *Memorias del Seminario: La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. balance y perspectiva*. La Paz: Editorial Garza azul.
- Messineo, C. y Wright, P. (1989). De la oralidad a la escritura. El caso toba. *Lenguas Modernas*, 16, 115-126.
- Meunier, O. (2007). *Approches Interculturelles en Éducation. Étude Comparative internationale. France: Institut National de Recherche Pédagogique. Service de Veille Scientifique et Technologique*. Les Dossiers de la Veille. Recuperado el 8 agosto de 2011 de: <http://www.inrp.fr/vst>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro-Gómez, S y Grosfogel, R. (Ed.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 25-46). IESCO. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores: Bogotá, Colombia.
- Mignolo, W. (2008). *El desprendimiento: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Trad. José Romero, Caracas. Copia Digital.
- Ministerio de Educación Nacional (2002-2003). *Plan Sectorial, La Revolución Educativa*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2010, 12 de julio). *Decreto 2500*: por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos,

- autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-239752.html> Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Normatividad Básica Para Etnoeducación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Cátedra De Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Visión 2019, Educación Propuesta Para Discusión*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Plan Sectorial, La Revolución Educativa 2002-2006*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). *Plan Nacional Decenal De Educación, Pacto Social Por La Educación 2006-2016*. Recuperado en febrero de 2010 de: www.plandecenal.edu.co
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Centro De Estudios Para el Desarrollo Económico –Cede– Universidad De Los Andes (2006). Bogotá. *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005*.
- Molina, F. (2010). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social y OEI.
- Moncayo, H. (septiembre de 2010). América Latina. Voces desde Abajo. *Le Monde “el dipló” Diplomatique*, 93. Edición Colombia.
- Moodley, K.A. (1995). Multiculturalism Education in Canada: Historical Development and Current Status. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.) *Handbook of research on multicultural education* (pp. 801-820). New York: Macmillan.
- Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50.
- Muñoz, H. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas*. Recuperado en octubre de 2010 de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Narváez, A. (2005). ¿Qué entender por Cultura? En: R. Ávila. *Sujeto, cultura y dinámica social*. (pp. 183-208). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Narodowsky, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. y Brailovsky, D. (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* 4(007), 49-60.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *Convenio 169*. Recuperado en junio de 2011 de: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>
- Organización Nacional de Pueblos Indígenas de Colombia (ONIC) (s.f.). *Hacia una Educación Indígena Multilingüe e Intercultural Comprometida con la Vida*. Bogotá: Ediciones Turdakke.
- Organización Nacional de Pueblos Indígenas de Colombia (ONIC) (2007). *Ruta Pedagógica de Atención Diferencial e Integral de la Población Indígena Desplazada en Colombia*. Convenio con Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Perregaux, C. y Dasen, P. (2000) (eds.). *Pourquoi des approches Interculturelles En sciences de L'éducation?* Bruxelles: DeBoeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3). (ré-édition 2002).
- Perregaux, C.; Dasen, P.; Leanza, Y. y Gorga, A. (2008). *L'Interculturation des Savoirs: Entre Pratiques et Théories*. París: Ed. L'Harmatan.
- Pineau, P. (1996). *La escuela en el paisaje moderno*. consideraciones sobre el proceso de escolarización. Recuperado en mayo de 2010 de: <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/pineau01.pdf>
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2008). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, T.; Bravo, L. y Méndez, P. (1987). *La investigación documental y bibliográfica*. Caracas: Panapo.
- Rojas, A. (2005). *Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im) posible?* Recuperado en agosto de 2011 de: www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/.../FV4-Presentacion.pdf
- Sacristán, G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes. Editorial Universidad de Antioquia.
- Salamanca, R. y Núñez, L. (2005). *Niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas estudiando en instituciones educativas distritales de Bogotá D.C.* Informe final de investigación presentado a la Secretaría de Educación Distrital, Subdirección de Comunidad Educativa. Contrato n.º 709.

- Santos, B. S. (2004). *Nuestra América: Reinventando un paradigma*. Recuperado en febrero de 2011 de: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/158_Nuestra%20AmericaCasa%20de%20las%20Americas.pdf
- Santos, B. S. (2010). *Para descolonizar el Occidente*. Recuperado en septiembre de 2011 de: http://www.cecies.org/imagenes/edicion_306.pdf
- Sauquet, M. (2007). *L'intelligence de l'autre*. París: Editions Charles Léopold Mayer.
- Secretaría de Educación Distrital y Red de Maestros Y Maestras “Tras Los Hilos de Ananse” (2008). *Bogotá Afrocolombiana, Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Ciudad Bogotá*.
- Secretaría de Educación Distrital (2008-2012). *Plan Sectorial De Educación, Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital (2004-2008). *Plan Sectorial de Educación, Bogotá una Gran Escuela, para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*.
- Secretaría de Educación Distrital (2010). Fuente: Sistema de Matriculas Año 2008 a 2010. Cálculo: Oficina Asesora de Planeación. Censo C600 Año 2010. Cálculo: Oficina Asesora de Planeación – SED–. Grupo de Estadística.
- Secretaria de Educación Distrital (2013). Fuente Sistema de Matrícula de la SED.
- Secretaría de Educación pública de México (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*.
- Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ströbele-Gregor, J.; Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (2010). *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Frankfurt: GTZ, ZIF.
- Torres, A. (2002). *Vínculos comunitarios y reconstrucción social*. Recuperado el 19 de 2012 de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/43_05ens.pdf
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tubino, F. (2009). *Interculturalidad para todos: ¿Un eslogan más?* Recuperado el 19 de julio de 2009 de: <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98&num=3>
- Unesco (2008). *Informe de Desarrollo Humano. Bogotá una Apuesta por Colombia*. Bogotá: PNUD.
- Unesco (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado en agosto de 2011 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

- Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004). *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Unesco. Quito-Ecuador: Imprenta Mariscal.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Vásquez, M. y Cabrera, A. (2009). *Diálogos interculturales en Brasil: letra, sonido e imagen*. Recuperado en abril de 2012 de: <http://www.omni-bus.com/n27/introduccion.html>
- Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación básica, reformas curriculares en Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Abya Yala. Corporación Editora Nacional.
- Vía Plural (2009). *Identificación y caracterización socioeconómica, cultural y nutricional del observatorio de la situación de los niños, niñas y de las familias embera en Bogotá*. Recuperado en septiembre de 2011 de: <http://es.scribd.com/doc/55962668/Informe-Comunidad-Embera-Desplazada-en-Bogota-2009>
- Vía Plural (2011). *Comunidad waunaan nonam*. Recuperado en noviembre de 2011 de: <http://es.scribd.com/doc/54865446/>
- Viaña, T. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello. Instituto Internacional de Integración.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Vitonas, A. (2010). El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia. *Revista Guatemalteca de Educación* 2(3), 31-69.
- Viveros, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 106-121.
- Wallerstein, I. (1999a). La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno. En: S. Castro-Gómez et al. (ed.). *Pensar (en) los intersticios*. Bogotá: Colección Pensar.
- Wallerstein, I. (1999b). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2007a). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía XIX* (48), 25-36.
- Walsh, C. (2007b). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (2008a). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2008b). Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial. En: W. Villa y A. Grueso (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. (pp. 44-63). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Gobierno de Bogotá. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI*. Ponencia preparada. Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio.

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie pensamiento decolonial. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales%20y%20Humanas/Diseno/Archivos/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, V. (2006). *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zizek, S. y Jameson, F. (1998). *Estudios culturales. Reflexión sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Albán, A., 7, 26, 27, 93, 224
 Álvarez, A., 22, 85, 86, 94-96, 192
 Álvarez-Uria, F., 85, 193, 196
 Andrade, L., 25, 29, 58, 75, 77, 210
 Arfuch, L., 36
 Ariza, J., 114, 116, 119
 Arkinson, P., 109, 111
 Arostegui, J., 36, 159, 168
 Asociación de Autoridades Wounaan, 116, 119, 120
 Assies, W., 45

B

Bárcena, F., 17, 84, 85
 Bartolomé, M., 149
 Baudelot, Ch., 88
 Bernstein, B., 84, 88
 Bonilla, H., 26, 52, 55, 56
 Bourdieu, P., 86-89, 100, 174, 216
 Bórquez, R., 87, 88, 90
 Bowles, S., 88
 Brailovsky, D., 192, 194

C

Cabrera, A., 221
 Calderón, R., 66
 Carassai, M., 192, 194
 Carvalho, J., 101
 Castillo, E., 56

Castillo, E. y Caicedo, J., 63
 Castillo, E. y Rojas, A., 38, 45, 46, 56, 65, 154
 Castiblanco, I. y Ortiz, F., 39
 Castro-Gómez, S., 86, 91, 92, 96, 101, 173, 227
 Césarie, A., 91
 CRIC, 40, 63-65, 187
 Cepal, 73
 CIAT, 116, 119, 120
 Cliche, P. y García, F., 74, 76, 78, 166, 176
 Coffey, A., 109, 111
 Czarny, G., 141, 149, 154-156, 173, 177, 195, 198

D

Dasen, P., 67, 70-72, 189, 211
 De Certeau, M., 105
 Delgendre, N., 69, 179
 Deslauriers, J., 102
 Dover, R., 154
 Durín, S., 76-78, 176, 210
 Durkheim, E., 88
 Duschatzky, S., 22, 46, 47, 192
 Dussel, E., 20, 40

E

Elliot, J.L., 67, 174
 Escobar, A., 39
 Establet., 88

F

Fernández, J., 47
 Fleras, A., 67, 174
 Flórez, F., 104
 Fuller, N., 41, 221

G

Garcés, F., 42
 García, J., 26, 47, 74, 76, 78, 166, 176
 Gasche, J., 77, 210
 Giménez, G., 159, 163
 Gintis, H., 88
 Giroux, H., 27, 29, 86, 87, 89, 90, 96, 97, 168, 173, 174, 176, 177, 219
 González, M., 38, 41
 Gorga, A., 70, 71, 189, 211
 Grosfoguel, R., 91, 227
 Guido, S., 26, 39, 52, 55, 56
 Gutiérrez, C., 36

H

Hall, S., 39, 40, 158, 160, 217-219
 Hall, S. y Jefferson, T., 89
 Hecht, A., 75, 76, 176
 Herrera, M., 63, 86, 93-96, 152, 177
 Herrera, M.; Pinilla, A. y Suaza, L., 45, 154
 Homi Bhaba, 40, 42
 Huamán, B., 73, 74, 78, 211

J

Jameson, F., 38, 40, 44
 Jiménez, A., 104
 Jutinico, M., 26

K

Kusch, R., 18, 19, 97

L

Larrosa, J., 23, 84, 163
 La Passade, G., 102
 Linera, A., 36
 López, L., 62-66
 Lund, D., 67, 174

M

Maldonado, N., 91, 92, 155, 227
 Manzo, L., 78, 208
 Martinello, M., 67
 Martínez, M., 104
 Marx, K., 88
 McLaren, P., 96, 97
 MEN, 26, 186
 Mendoza, M., 26, 76, 175
 Mengoa, N., 75, 76, 79, 176, 211
 Messineo, C., 76, 176
 Meunier, O., 66
 Mignolo, W., 21, 93, 97
 Molina, F., 7, 57
 Moncayo, H., 36
 Montes, A., 47
 Moodley, K. A., 67, 174
 Muñoz, H., 38, 41, 42, 47, 53, 65

N

Naciones Unidas., 52, 140, 202
 Narodowsky, M., 194
 Narváez, A., 235
 Novaro, G., 77, 78

O

OIT, 52, 65, 140, 202
 ONIC, 26, 44, 59, 73, 75, 130, 183, 187, 188,
 203, 204, 207
 Ospina, A., 86

P

Paradise, R., 155
 Perregaux, C., 67, 70-72, 189, 211
 Pineau, P., 22, 85, 192
 Pulido, R., 47

R

Rojas, A., 38, 41, 45, 46, 56, 65, 154

S

Sacristán, G., 84
 Sáenz, J., 86
 Salamanca, R. y Nuñez, L., 29, 75, 77, 78, 208
 Saldarriaga, O., 86
 Santos, B., 35, 37, 38
 Skliar, C., 23, 36, 40, 45-47, 163, 227
 Ströbele- Gregor, J., 64

T

Torres, A., 104, 225
 Touraine, A., 36, 62
 Tubino, F., 100, 228

U

UAO, 116, 119, 120
 Unesco, 52, 57, 65, 140, 202

V

Varela, J., 85, 193, 196
 Vásquez, M., 221
 Vélez, C., 65
 Viaña, T., 91, 92
 Vich, V., 139
 Vitonas, A., 64
 Viveros, M., 143

W

Walsh, C., 27, 37, 38, 40-43, 47-49, 60,
 91-93, 97, 98, 100, 173, 184, 185, 228
 Wallerstein, I., 18, 19, 97, 101
 Watzlawick, P., 102
 Weber, M., 88
 Westerhout, C., 78, 208

Z

Zabala, V., 139
 Zambrano, V., 49, 53, 158, 226
 Zemelman, H., 17

ÍNDICE TEMÁTICO

A

Aprender, 20, 22, 41, 135, 154, 169, 178, 179, 185-187, 196, 197, 199, 201, 209, 210, 220, 221, 227
 el idioma, 210
 formas de, 191
 la cultura, 177
 la lengua, 69, 219
 Aprendizaje(s), 20, 42, 49, 51, 70, 71, 76, 81, 94, 100, 110, 131, 133, 154, 155, 176, 177, 178, 179, 182, 189, 193, 195, 198, 202, 204, 213, 217, 219-221, 224, 227, 231, 233-236

B

Bogotá, 23-30, 36, 54, 55, 57-59, 73, 75, 83, 102, 103, 105, 113-127, 129, 130, 133-136, 141, 142, 144, 159, 163, 167, 168, 185, 189, 191, 193, 195, 196, 202-204, 206, 209, 221, 224, 225
 indígena(s) en, 25, 26, 28, 57-59, 75, 108, 119, 122, 202, 231

C

Capital cultural, 88, 89, 90, 177, 216
 Civilización, 37, 45, 86, 93-95, 99, 154, 193, 195, 197, 198, 200, 225-227, 232

Colonia, 64, 152, 177

Colonial(es), 19-21, 27-29, 43, 44, 71, 83, 89, 91, 92, 95, 97-99, 103, 107, 111, 150, 154, 155, 173, 215, 220, 227

Colonialidad, 21, 27, 44, 60, 84, 91-93, 155, 173

del saber, 92

del ser, 91

del poder, 92, 100

de la naturaleza, 92

Colonizadores, 44, 94

Conocimiento(s), 17-19, 21, 22, 29, 42, 44, 47, 50, 51, 53, 54, 60, 65, 67, 68, 76, 77, 84, 86-89, 91, 92, 94, 96-100, 104, 106, 107, 110, 128, 164, 173, 174, 177, 182, 185, 192, 193, 195, 196, 198-202, 206, 209, 213, 216, 217, 225, 227, 231

científico(s), 58, 78, 92, 93, 96, 99, 231

educativo, 90

escolar, 30, 47, 173, 177, 215, 230, 234

índigena(s), 77, 171, 210

occidental, 97, 227, 235

propio(s), 29, 56, 58, 76, 81, 101, 172, 173, 176, 177, 189, 207, 210, 212, 217, 227, 233

Comunidad(es), 21, 25, 26, 36, 39, 40, 46, 47, 50, 51, 56, 57, 60, 62, 63, 65, 66, 70, 73, 74, 78, 80, 86, 96, 101, 104, 105, 108, 113, 114, 116-119, 121-124, 126-131, 133-136, 141, 143, 147, 149, 150, 154, 155, 158, 163, 169, 170, 172, 183-186, 189, 193, 195, 196, 200-202, 204-206, 208-212, 222-227, 233-235

académica, 179, 182

educativa(s), 59, 106, 193

indígena(s), 26, 41, 44, 75, 78, 133, 141

Cultura, 18, 29, 30, 38, 41-43, 46-48, 51, 52, 54-60, 62, 63, 66, 68-73, 75-80, 87-89, 94, 95, 97, 101, 110, 115, 116, 127, 136, 140, 147, 149, 154, 156-159, 162, 164, 168, 172-174, 177, 179, 183-189, 192, 193, 195, 198, 201, 204-206, 208, 217-219, 221-225, 227, 230, 232, 234

dominante, 42, 74, 87, 90, 100

escolar, 79, 90, 91, 192, 195, 234

indígena, 63, 186, 187

letrada, 18, 198

propia, 18, 53, 70, 131

Cultural, 17, 22, 24, 29, 30, 35-39, 41-54, 57, 58, 60, 62-64, 66-70, 72, 73, 75, 76-81, 87-90, 93, 97, 100, 101, 107, 110, 116, 119, 121, 124, 126, 127, 134-136, 144, 156, 164, 168, 169, 174, 177, 179, 182-186, 189, 192-195, 198, 202, 207, 208, 210-213, 215, 216, 218, 221, 223-227, 229-235

choque, 36, 81, 119

Culturas Nacionales, 37

D

Decolonial, 20, 21, 93, 98, 104, 213, 227

perspectiva, 20, 21, 27-29, 80, 83-85, 91, 93, 96-98, 229, 230

Descentramiento cultural, 48, 50, 60, 81, 207, 221, 227, 235

Desigualdad, 37, 39, 43, 60, 73, 74, 79, 91, 93, 100

Desplazado(s), 73, 153, 154, 162, 164, 222

Desplazamiento, 26, 53, 54, 58, 59, 73, 75, 76, 79, 81, 105, 106, 117-119, 121, 141, 142, 182, 200, 205, 216

Diferencia, 18, 21, 25, 26, 29, 36-38, 41, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 57, 60, 62, 67-71, 80, 91, 92, 97, 98, 100, 104, 125, 134, 136, 143, 151, 156, 159, 174, 175, 181, 185, 194, 195, 200, 202, 206-209, 212, 213, 217-219, 221, 225-227, 229, 231, 234

cultural, 17, 22, 24, 29, 30, 35, 37, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 52, 60, 62, 66, 72, 110, 135, 164, 168, 169, 179, 182, 184, 203, 208, 211-213, 215, 216, 227, 230-235

Discriminación, 26, 29, 37, 43, 47, 58, 70, 76, 79, 80, 88, 93, 119, 120, 122, 126, 135, 136, 140, 143, 144, 146, 147, 155, 162, 166, 172, 196, 216-218, 221, 230, 232, 233

Diversidad, 21, 22, 26, 27, 36-39, 42, 43, 48, 49, 50, 53, 55, 58, 67, 70, 73, 78, 104, 106, 191, 195, 204, 210, 212, 226

cultural, 22, 37, 38, 39, 48, 50, 52, 54, 57, 67, 68, 72, 75, 77, 135, 136, 174, 185, 194, 202, 226, 229

E

Educación, 18-26, 28-30, 41, 44-51, 53, 54, 56-71, 74, 75, 77-81, 84-86, 87, 89, 91, 96-99, 104, 105, 117-121, 124, 126, 128, 135, 136, 165, 174, 175, 180, 184-186, 188, 190, 193, 194, 196, 200-206, 210-212, 219, 222, 226, 227, 229, 231, 232, 236

- intercultural, 22, 28, 30, 41, 48, 49, 58, 61-70, 72, 74-79, 81, 83, 84, 99, 100, 102, 106, 107, 176, 204, 209, 231
- propia, 46, 50, 55, 56, 58, 64, 65, 77, 86, 131, 193, 203, 210, 231, 235
- Embera(s), 7, 23, 24, 30, 105, 108, 113-115, 117-126, 129-135, 140, 141, 150, 155, 162-164, 166, 171, 172, 175, 179, 184, 190, 198, 201, 205, 206, 221, 233
- Enseñanza, 20, 51, 55, 56, 63, 68, 70, 77, 78, 86, 94, 110, 128, 173, 174, 183, 192, 200, 205, 210, 219
- Escolaridad, 74, 105, 123, 131, 141, 233
- Escolarización, 56, 65, 88, 110, 167, 179, 193
- Escuela, 18, 21-27, 29, 31, 38, 44, 46, 48, 50, 57, 63, 64, 67, 68, 70, 74-80, 83, 85-91, 93-99, 103, 105, 110, 115, 118, 127, 128, 132, 133, 136, 141, 155, 156, 168, 173-177, 179, 180, 184, 185, 187, 188, 190-201, 202, 204, 205, 206, 208-213, 215, 216, 218-220, 222-227, 229-234, 236
- Estado, 19, 44-46, 53, 56, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 72, 73, 80, 86, 88, 89, 91, 92, 117, 118, 173, 185, 192, 194, 201, 230
- Estatal, 49, 56, 65, 89, 117
- Etnia, 55, 69, 192, 194, 200, 201
- Étnico(s), 22, 25, 26, 37, 39, 43, 47, 49, 50, 54-58, 67, 70, 72, 76, 78, 80, 91, 93, 107, 190, 216, 227, 230
- Etnoeducación, 26, 54-56, 65, 80
- Etnografía, 24, 102-104, 111
- Etnografía educativa, 24, 102, 103, 104, 111
- Evaluación, 56, 58, 79, 87, 175, 176, 189, 211, 235
- Evaluar, 169, 189, 236
- Experiencia, 17-20, 22, 23, 25, 28, 29, 70, 71, 75, 78, 79, 84, 85, 91, 102, 104, 105, 106, 110, 111, 131, 135, 156, 163, 164-168, 173, 177, 179, 206, 207, 230, 235
- ## F
- Folclorización, 47, 72, 76, 80, 182, 217, 220
- ## H
- Historia, 18, 25, 46, 51, 67-71, 78, 80, 87-89, 91-93, 96, 100, 105, 113, 133, 141, 142, 147, 154, 158, 168, 173, 175, 177, 189, 193, 204, 208, 216, 218, 219, 220, 222, 226, 230
- escolar, 30, 89, 105, 113, 131, 133, 178
- Homogeneidad, 36, 40, 42, 100, 194
- ## I
- Identidad(es), 22, 25, 36, 39, 41, 44-46, 49-51, 53, 54, 58, 63, 65, 70, 77, 80, 89, 94, 100, 102, 105, 110, 114, 116, 119, 120, 126, 134, 136, 139, 154, 158-160, 163, 168, 186, 189, 193, 194, 202, 206, 217-220, 226, 231
- Identificación, 45, 48, 50, 68, 127, 158, 159, 161, 162, 167, 173, 218, 219, 230
- Indígenas, 20, 22, 24-31, 41, 44-46, 48, 54-59, 62, 64-67, 73-81, 84, 89, 90, 95, 102-106, 108, 111, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 124, 127-129, 130, 132-136, 139, 141, 142-177, 179, 183-185, 189-191, 193-204, 207-213, 215-224, 230-234, 236
- pueblos, 25, 29, 36, 49, 52, 54, 57-59, 63, 66, 73-75, 79, 80, 105, 113, 114, 116, 119, 130, 136, 150, 154, 165, 168, 170, 172, 173, 189, 191, 193, 194, 202, 204, 207, 217, 221, 222, 224, 225, 227, 230, 233

Inmigrantes, 66, 67, 69-72, 74, 130, 179

Intercultural, 22, 26, 28, 30, 40-42, 48-51, 53, 55, 58, 59, 61-70, 72, 74-81, 83, 84, 99, 100, 102, 105-107, 135, 172, 173, 176, 192, 195, 203, 204, 207, 209, 231

Interculturalidad, 21, 23, 26-28, 35, 38, 40, 41-43, 46, 48-50, 55, 57, 58, 61, 63, 64-66, 70, 77-81, 100, 101, 104, 106, 183, 185-187, 207, 208, 211, 212, 220, 231, 232, 235

crítica, 27-29, 43, 49, 55, 60, 84, 99-101, 107, 168, 231

Investigación, 18-24, 26, 27, 29, 30, 55, 56, 61, 71, 72, 74, 75, 79, 81, 83-85, 91, 100-107, 114, 124, 141, 158, 198, 212, 219, 232, 234, 236

acción, 20, 76

cualitativa, 102

K

Kichwa(s), 7, 24, 30, 58, 105, 108, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 124-133, 135, 144, 149, 150, 157, 162, 165, 176, 180, 184, 187-189, 209, 217, 220, 221, 224

L

Lengua, 24, 25, 47, 48, 53, 55, 56, 62, 63, 68, 69, 70, 74, 76, 77, 80, 105, 114, 115, 119, 120, 123, 126-128, 131, 136, 140, 141, 143, 147, 150, 163, 167, 170, 172, 173, 175, 183, 192, 195, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 210, 217, 219, 221-223, 227, 230, 232

propia, 46, 55, 66, 79, 119, 126, 128, 151, 158, 159, 169, 170, 171, 173, 212, 219, 223

Lenguaje, 45, 97, 143, 170, 178, 183, 186, 198

M

Maestro(s), 22-24, 25, 27, 29, 30, 31, 53, 56, 57, 59, 63-65, 72, 77-79, 81, 84, 85, 104, 108, 111, 139-141, 149-151, 155, 159, 163, 169, 172, 173, 177, 179, 184-186, 188-190, 192-195, 197, 199-203, 206, 208, 209, 212, 215, 217, 218, 221, 222, 225, 227, 229-233, 236

Migración, 22, 36, 69, 73, 75, 117, 182, 220, 221

Migrantes, 67, 69, 73, 74, 79, 221, 233

Modelos educativos, 22, 47, 65, 67, 71

Modernidad, 21, 22, 27, 35, 44, 50, 60, 84-87, 91, 93, 98, 155, 192, 213, 215, 227, 231

Moderno, 19-22, 27, 28, 29, 44, 57, 64, 83, 86, 91, 92, 95, 97-99, 103, 107, 111, 158, 192, 198, 215, 226, 232

Multicultural, 22, 36, 39, 40, 46, 53, 65, 67-70, 72, 80, 105, 135, 174, 182, 184, 195, 200, 213, 231, 234, 235

Multiculturalidad, 38, 46, 55, 58, 60, 127, 140, 217

Multiculturalismo, 38-41, 46, 48, 54, 55, 62, 65, 67, 68, 71, 72, 185, 194, 217, 226

N

Negociación, 40, 42, 43, 54, 60, 72, 100, 163

P

Pedagogía crítica, 29, 87-89, 96-98, 174, 219

Pedagogía decolonial, 98, 213

Pensamiento, 21, 22, 24, 25, 38, 56, 59, 60, 80, 84, 86, 92-94, 98, 99, 107, 173, 177, 192, 207, 213, 231

Políticas, 21, 22, 27, 28, 35-42, 44, 48, 49, 52-60, 62, 64-73, 77, 80, 87, 88, 93, 96, 100, 101, 106, 107, 111, 113, 119, 130, 140, 172, 175, 182, 184, 189, 191, 194, 195, 207, 211, 230-232

Político, 19, 27, 30, 39-43, 48, 52, 57, 63, 64, 74, 84, 86, 98, 192, 200, 202, 212, 219, 232, 234

Prácticas educativas, 17, 27, 28-30, 46, 59, 60, 62, 83-86, 99, 100, 102, 103, 107, 131, 136, 169, 173, 185, 190-192, 195, 216, 229-232

Progreso, 19, 22, 71, 85-87, 92, 94-97, 99, 165, 192, 193, 195, 197, 198, 200, 213, 226, 227, 232

R

Racismo, 29, 47, 50, 58, 67, 70, 72, 93, 97

Raza, 27, 30, 38, 39, 47, 63, 78, 86, 90-99, 107, 152, 153, 171, 177, 183, 184, 192, 200, 201, 217, 222, 234

Reconocimiento, 22, 26, 27, 36-40, 42, 46, 48, 50, 53, 57, 65, 67-72, 80, 104, 116, 154, 158, 159, 172, 173, 184, 194, 200, 206, 209, 212, 218, 221, 226, 227, 233, 234, 236

Reproducción(es), 28, 31, 67, 83, 87-89, 91, 99, 100, 103, 111, 119, 121, 152, 153, 158, 195, 215, 216, 227, 230, 231

Resistencia(s), 21, 28-31, 36, 42, 44, 51, 64-68, 72, 83, 86, 87, 89-91, 99-101, 103, 107, 111, 126, 139, 156, 163, 174, 181, 193, 215, 219, 220, 223, 225, 236

S

Socialización, 44, 75-77, 85, 121, 155, 170, 176, 177, 199, 202

Socializar, 21, 199, 204, 210, 227

Subalternización, 21, 24, 43, 62, 71, 80, 93, 98, 168, 185, 215-217, 226

T

Territorio, 25, 49, 58, 59, 63, 75, 115, 116, 118, 119, 121, 133, 136, 161, 163, 188, 193, 198, 209, 216, 219, 224, 225

Tiempo Lineal, 93, 94, 97-99, 107, 198

Traducción, 18, 40, 42, 43, 50, 67

U

Urbano(a), 7, 22, 28, 30, 37, 57-59, 61, 72-76, 78, 80, 81, 83, 107, 114, 119, 121, 122, 124, 135, 136, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 159, 163, 165, 168, 176, 188, 189, 195, 197-199, 201, 205, 208, 210, 212, 218, 221, 224, 229, 231, 232, 236

V

Valores Culturales, 44, 78, 211

W

Waunaan, 7, 30, 105, 108, 113, 115, 118, 122, 126, 135, 159, 183, 204, 205, 221

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: PRÁCTICAS Y CONTEXTOS
EDITADO POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SE COMPUSO EN CARACTERES DE LA FAMILIA GEORGIA
Y SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES DE JAVEGRAF

BOGOTÁ, COLOMBIA, 2015

Este libro presenta los resultados de una investigación que analiza, en perspectiva decolonial, tres prácticas educativas en contextos escolares multiculturales de la ciudad de Bogotá y su relación con el campo de la educación intercultural urbana en América Latina. Como estrategia metodológica utiliza la etnografía educativa. El estudio se realiza desde las categorías de sujetos, conocimiento escolar y fines de la escuela, y los resultados se presentan en términos de reproducciones y resistencias a elementos modernos/coloniales presentes en las instituciones escolares. Este trabajo se constituye en parte de los requisitos para que la autora optara por el título de doctora en Educación.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

ISBN 978-958-8908-27-4



9 789588 908274