Artículos

RESISTENCIAS, PRÁCTICAS Y NARRATIVAS INTERCULTURALES.

Resistances, practices and intercultural narratives.

Calderón Leyton, Elia

Elia Calderón Leyton eliacalderon.le@gmail.com
Universidad de Medellin, Chile

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
Red Construyendo Paz Latinoamericana, México
ISSN-e: 2500-8870
Periodicidad: Semestral
vol. 6, núm. 13, 2021
copalarevista@gmail.com

Recepción: 11 Marzo 2021
Aprobación: 27 Mayo 2021

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/231/2312167002/

DOI: https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0200

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo se basa en el análisis de la interculturalidad y la Pedagogía que se han creado para dar respuesta a la demanda en educación intercultural, haciendo referencia a los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. El objetivo de este artículo es presentar algunos resultados parciales del proyecto de la práctica educativa intercultural de los estudiantes y profesores respecto de la educación intercultural en la institución educativa M.I.A. mestizo, indígenas y afros en el Choco, Colombia. El problema que se discute es la confrontación de saberes y conocimientos de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, en el marco de la educación intercultural en el contexto latinoamericano. Por último, se plantean posibles soluciones para mejorar la educación intercultural y lograr su revitalización.

Palabras clave: Educación latinoamericana, Interculturalidad, Educación, indígenas, afrodescendientes, Latin American Education, Interculturalidad, Education, indígenas, afrodescendientes.

Abstract: This article is based on the analysis of the interculturality and the pedagogy created to respond to demands on Intercultural Education by referring to the indigenous and Afrodescendant peoples in Colombia. The objective of this article is to present some of results of the Project the educational practice of students and teachers with respect to the Intercultural Education of the educational institución of M.I.A. of mestizos, indigenous and afros in Choco, Colombia. The discussed problem is the knowledge confrontation of persons who belong to different cultural domains, in the framework of intercultural education in the Latin America context. Finally, certain possible solutions to improve the Intercultural education and to the revitalization.

Introducción

Este trabajo se centra dentro de un contexto investigativo realizado en el marco que hemos venido desarrollando con varios profesores desde 2016 hasta el 2017, el cual forma parte del grupo de investigación conflicto y paz, línea paz y subjetividad de la Universidad de Medellín en conjunto con la Universidad Claretiana de Quibdó y la Institución educativa Mestizos, indígenas y afros del Choco, Colombia (insertar esta frase). Incluso hemos tomando en cuenta el dialogo de la pedagogía con otras disciplinas para contribuir a los

procesos de formación de los profesionales que se ocupan de la educación. Sin embargo, este articulo está basado en un proyecto en el cual fui la investigadora principal: "Educación para La Paz. Un análisis de las prácticas educativas interculturales de la institución educativa mestizos, indígenas y afrochocoanos a través de la antropología visual" en el colegio M.I.A: Mestizos, indígenas y afrodescendientes en el Choco, Quibdó. Por ello, hemos realizado una amplia revisión bibliográfica sobre la educación intercultural en América Latina especialmente en Colombia en las últimas décadas. Además hemos efectuado entrevistas con especialistas, docentes y estudiantes de diferentes procedencias con el fin de analizar la incorporación de la interculturalidad en la educación. Paralelamente también hemos organizado congresos, seminarios, talleres y encuentros sobre dicha temática. El análisis de los datos recolectados permitió no sólo identificar las tensiones que traspasaban la discusión, sino también las propuestas y soluciones surgidas sobre la educación intercultural en América latina. Es por ello, que pensamos que es relevante analizar la pedagogía intercultural como solución para revitalizar la educación intercultural en nuestro continente latinoamericano. Por ello, es necesario enfocarnos luego en las diferentes tenciones de la educación intercultural y nuevas perspectivas. Sin embargo, antes de entrar a algunos resultados del proyecto de investigación de la institución educativa M.I.A. en el Choco vamos a contextualizar un panorama general de la Educación Intercultural Bilingüe y/o la etnoeducación en América Latina. A partir de un desvelamiento actualizado de fuentes importantes que han investigado las políticas educativas en la materia en torno a dos ejes ordenadores: a) las ejecuciones de los Estados destinadas a garantizar una modalidad educativa con la que atenderá la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y las implicaciones de los Estados encargados de transversalizar, desde un enfoque intercultural, los sistemas educativos. Cabe recordar, que en este trabajo se interpela el alcance con que las políticas educativas se desempeñan en materias cuestiones de interculturalidad, por lo que se plantea un esfuerzo por diferenciar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o en su defecto la etnoeducación, como una modalidad educativa de los sistemas nacionales para atender a los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afro descendientes, de la noción de interculturalidad como un enfoque transversal de las políticas educativas. Recordemos, que ambos nociones albergan las diversidades culturales existentes en los países en materia de educación. Generalmente se parte como marco referencial de la interculturalidad como un enfoque en el que se abordan las políticas públicas (Cepal, 2017; Corbetta 1990-2014) con un matiz en los aportes de la interculturalidad crítica (Tubino 2005; Walsh 2009). Recordemos que la pandemia de COVID-19 ha descolocado a todos los sistemas educativos de los países, estudiantes, hogares, ministerios, secretarías, centros educativos, docentes y directivos. Paralelamente el cierre de los centros educativos en todo el mundo fueron parte de las acciones para contener la propagación del virus que ha llevado a un trabajo colaborativo de entrenamiento y orientación profesional a los profesionales y docentes proporcionando el acceso a los medios digitales estables a fin de que puedan superar las limitaciones de las tecnológicas y de conectividad (Instituto de Estadísticas de la (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, (2020). La UNESCO (2020) sostiene que cerca de 1.200 millones de estudiantes de todo

el mundo están o han sido afectados por el cierre de escuelas y universidades debido al brote del COVID-19. Según algunas investigaciones como son las de Wehrle Martínez (2020), Daniel (2020) y Estrada Villafuerte (2020) afirman que la mayoría de los docentes tienen dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales por el colapso de la plataforma y por la conexión de internet. Por lo tanto, esto podría estar desarrollando factores de inequidad en relación a las oportunidades de ejecutar un aprendizaje óptimo a distancia. Paralelamente un estudio realizado por la OCDE (2020) e indicadores de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2020) llegan a las mismas conclusiones. En general las plataformas de YouTube y MySpace (en su mayoría lo usan los jóvenes) son plataformas que pueden comprenderse como espacios de construcción de identidades virtuales o espacios públicos digitales en general que mantienen el reflejo de identidades prefijadas por un sensus común. Además, si se toma conciencia de esta nueva forma de interpretar al mundo, también se puede relatar una biografía propia desde Instagram la que sin embargo siempre estará enfrentada a la opinión de la mayoría (público presente). Cabe recalcar que la narrativa del sujeto on-line, está cargada de diversos significantes que comienza a desarrollarse desde la percepción de una audiencia real o imaginaria y que guía en lo que se piensa y lo que se desea (Merchant, 2006). Butler en su investigación sobre la identidad y los medios digitales (Butler, 2001, 1993) analiza el concepto de performatividad dentro de la red social. Según, Butler (1993), siguiendo a Nietzsche y Foucault argumenta que el "yo" es un efecto de una performance constituida en y a través del lenguaje, el discurso y la cultura (Cover, 2014). Dentro de este acto performativo, el yo se realiza, como un proceso, por medio de un conjunto de normas dadas discursivamente. Es decir, este “Self”, además se determina con el tiempo, para producir la ficción de una imagen fija y esencial de un yo agente de cada acción que se realiza detrás de la pantalla (género, edad, preferencias, aficiones etc.). Butler (2001) determina que mientras los múltiples “yo”, se constituyen en el discurso, estos pueden ser reconstituidos o reconfigurados de manera diferente. Incluso, mediante tendencias discursivos diferentes, nuevos e imaginativos, que pueden abarcar nuevas categorías o nombres alternativos y normas de identidad encontradas en línea. En general se define a las redes sociales virtuales digitales como public displays of connection, es decir, dispositivos para la definición de la identidad ante los otros y en donde la alteridad forma parte de la red extendida del individuo. En síntesis, el espacio hibrido de socialización de la red virtual o espacio público digital queda expuesto a un teatro performativo albergado por la multitud de los observadores y sus comentarios. Dentro de este teatro performativo el sujeto, lejos de inventarse y experimentar formas de libertad desligada de los mandatos socioculturales, se expone delante una audiencia siempre más exigente, que puede demarcar y limitar sus comentarios. Porque generalmente la etnografía virtual de canales de YouTube que se muestran automáticamente en las redes sociales equivale a los que han recibido mayor número de visualizaciones, que el algoritmo señala como relevantes y que han generado comentarios de las personas que los han visto. Dentro de este contexto, cabe observar que este dilema se ha convertido en el síntoma de toda una época, la nuestra. Sin embargo, esto no significa que los asuntos éticos, la identidad personal, los morales o los relacionados con la justicia social no deben estar en la palestra pública sino que las condiciones y

presupuestos de los procedimientos de deliberación y toma de decisiones sobre tales asuntos deben ser neutrales en relación con las perspectivas individuales de mundo. Por ello, es importante recuperar la identidad relacionada con la cultura y la cosmovisión también en las redes virtuales por lo cual es importante rescatar estas identidades de los indígenas y los afrocolombianos como hemos analizado en esta investigación. Recordemos, que es imprescindible el rol que los Estados poseen como garantes para asegurar también otros derechos que cumplan con su obligación de hacer una educación de calidad para todas las personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en cada región determinada. Incluso, es necesario destacar las dos caras de la moneda que busca empoderar a la educación en la propia clave cultural que tanto pueblos indígenas como poblaciones afrodescendientes reclaman para sí. En otras termino, la "educación para sí" alberga por lo menos dos corrientes: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y/o la etnoeducación que demanda a pesar de sus diferentes tendencias en su base: educar a sus miembros en sus propias lenguas y cultura. Cabe resaltar, que este reclamo exige que dentro del derecho de ambos pueblos a que los Estados les garanticen una política educativa que garantice la calidad educativa por medio de la ejecución de estos derechos. Por ello, es fundamental evaluar esta educación de manera comparativa sobre el desarrollo de la EIB en la región y los desafíos principales que enfrenta en la actualidad los países latinoamericanos. Dentro de este contexto cabe mencionar a las corrientes actuales en relación a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalidad en la educación. Incluso, dentro de estas temática generalmente se enfrentan perspectivas de desarrollo hegemónico y otras formas de concebir la relación ecosistemas cultura con la cual entran en conflicto (OREALC/UNESCO, 2017). A pesar de que, al interior de estas perspectivas se cristalizan tendencias en función de las políticas en el campo educativo y de las experiencias de países latinoamericanos, cabe distinguir diferencias político-ideológicas. Dentro de estas corrientes existen diferentes modelos de sociedad con sus especiales contextos históricas que sustentan a las relaciones entre grupos sociocultural y lingüísticamente. Cabe recordar que dentro de América Latina estas discusiones tienen, como antecedente, demandas históricas, desarrollos y experiencias pedagógicas previas que contextualizan la emergencia de la EIB. Por ejemplo, el modelo hegemónico, basado epistemológicamente desde el saber científico occidental, tiende a construir una forma de conocimiento y parte de verdades que deslegitima toda otra forma de producir conocimiento. Es por ello, que los debates sobre la educación se rigen desde la diversidad en América Latina a partir de diversos modelos. Estas corrientes parten desde maneras de inclusión/integración a la cultura nacional y estrategias de interculturalizar el sistema educativo en general, donde se considera la necesidad de incluir "alternativas epistémicas" en las aulas. En donde estos saberes son considerados alternativos al conocimiento occidental, es decir, como formas alternativas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades. La importancia de este planteamiento es para los pueblos indígenas y contribuye para poder ser capaces de llevar adelante sus derechos y poder ser partícipe de sus sistemas educativos. Diferentes documentos (OREALC/UNESCO, 2017) destacan que la incorporación de materias sobre las cosmovisiones potencia la calidad de la educación y enriquece los currículos

con prácticas más contextualizadas y sostenibles. Incluso, esto de complica en la práctica por la brecha entre los dos modelos de conocer occidentales y las otras epistemologías nativas que se generan en el marco de relaciones de poder y de desigualdad histórica (Lander, 2000). Cabe recordar el texto de la UNESCO (UNESCO,2015) titulado: Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? En este texto se describe la importancia de tomar en cuenta la diversidad como un recurso y en donde se pone énfasis en la exploración de enfoques alternativos a la concepción hegemónica de desarrollo. Es decir, estos modelos alternativos están representados por el sumak kawsay o "Buen vivir", como una forma de integrar saberes que permitan establecer otra forma de relacionarse con la naturaleza y otra forma de vínculos sociales y comunitarios. La etnoeducación, en varios países como Colombia tiene este desafío. Recordemos, que el concepto de la interculturalidad nace en América Latina específicamente en la esfera educativa. Este concepto generalmente se atribuye a los lingüistas, antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González como los primeros que definieron el concepto a mediados de los años setenta. Además, estos se enfocaron específicamente en las experiencias educativas que realizaron con indígenas de los pueblos arhuacos en Venezuela. Cabe recordar que dentro de esta perspectiva se encuentran cuatro faces que parten de la relacionan entre la interculturalidad con la educación. Dentro de los pioneros de estos estudios se puede encontrar por ejemplo a Vera María Ferrão Candau (Walsh, 2013). En los años ochenta las luchas indígenas configuran una identidad común que alcanzan un reconocimiento internacional. Por ello, en varios países nace la exigencia de incluir profesores indígenas en sus cargos además administrativos. Cabe agregar, que la introducción de distintas lenguas en los colegios dio paso a un dialogo entre culturas. En una segunda etapa, al movimiento de educación escolar indígena se agregaron los movimientos afros latinoamericanos, los cuales eran ignorados en la bibliografía sobre interculturalidad. Su aporte dentro de la educación intercultural fue denunciar las diversas maneras de discriminación racial, la ideología del mestizaje Ecuador y de la "democracia racial" (Brasil). En síntesis, estas corrientes se basan en las relaciones pasadas y actuales entre diferentes grupos son de "cordialidad" y que todavía están muy presentes en los imaginarios sociales de las sociedades de América Latina.

1. Marco teórico.

Cabe resaltar, que este articulo forma parte de un Proyecto de investigación denominado: "Educación para La Paz. Un análisis de las prácticas educativas interculturales de la institución educativa mestizos, indígenas y afrochocoanos a través de la antropología visual" en la Universidad de Medellín en conjunto con la Institución educativa M.I.A. y la Universidad Claretiana. En esta investigación se parte de la pregunta: ¿Qué prácticas educativas interculturales, educan para la paz en la Institución Mestizos, Indígenas y Afros -MIA-, en la cuidad de Quibdó? Por ello, dentro de este artículo nos vamos a concentrar específicamente en las prácticas educativas interculturales para poder reflexionar y potenciar la comprensión y el desarrollo del mejoramiento de las pedagógicas necesarias para desenvolverse en escuelas que se sitúan en comunidades con un gran

porcentaje de diversidad cultural. Además, se partirá explicando que se entiende por interculturalidad para luego entrar en esta relación con la cultura de la paz y profundizar en las prácticas educativas de los docentes en el colegio educativo M. I.A. Colombia es un país pluriétnico y multilingüe dentro del cual encontramos una variada diversidad de la sociedad mayoritaria dividida en tres grupos étnicos reconocidos: la población indígena (3,43% de la población total), la población afrodescendiente que comprende la población raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Palanqueros de San Basilio (10,62%) y la población Romaní o gitana (0,01%). Recordemos, que la misión de la institución educativa M.I.A surge a partir de esta idea de integración que su nombre lo representa: Institución Mestizos, Indígenas y Afros –MIA (origen en el año 2015). La institución educativa M.I.A. nace de la integración de las instituciones Miguel Vicente Garrido y Rogerio Velásquez Murillo en la ciudad de Quibdó. Los 3.000 estudiantes la Institución Mestizos, Indígenas y Afros -MIA que la integran provienen en su gran mayoría de estrato socioeconómico 1 y de una ciudad receptora de una población víctima del conflicto armado. Por tal situación esta investigación fue realizada en esta institución M.I.A. del Choco en donde confluyen distintos grupos social, étnicos o cosmovisiones ancestrales para finalmente contribuir un grano de arena a la pedagogía o cultura de la paz. Creemos que la pedagogía de la paz está basada en la educación intercultural y se construye a partir de una abertura de empatía hacia las otras cosmovisiones. Algunos autores (Godenzzi, 1996; Quilaqueo 2007) destacan que la interculturalidad es un modelo que permite la confrontación de saberes y conocimientos entre individuos que pertenecen a esferas culturales diferentes. Sin embargo, la interculturalidad necesita del dialogo entre las culturas. Si bien, este modelo relaciona la educación intercultural con por ejemplo lo afrocolombiano y lo no afrocolombiano, también se puede extender a otro tipo de etnias o cosmovisiones. El objetivo de este enfoque intercultural aspira que este se replique en el medio escolar lo cual permite una interacción desde los contenidos de la cultura occidental como también de otras etnias o cosmovisiones. Cabe resaltar que es una educación que tiene como objetivo formar sujetos capaces de develar las diferencias, reconocerlas y comprenderlas desde un enfoque racional de las culturas (Todorov, 1982). Recordemos que la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos han contribuido en las políticas del Estado colombiano, en cuanto al reconocimiento de derechos constitucionales a las minorías étnicas, religiosas y políticas van proponiendo mecanismos de participación ciudadana y medidas de descentralización administrativa y financiera (Restrepo, 2008). Además de la inclusión en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de esas cosmovisiones, sobre los procesos históricos de resistencia vividas por las poblaciones afrodescendientes. Ferrão Candau menciona los aportes a la educación intercultural que se realizó en el continente latinoamericano con las experiencias de la educación popular a partir de los desarrollos por Paulo Freire. Dentro de este contexto el Ministerio de Educación a partir de la propuesta de la etnoeducación propone la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- como una estrategia para vencer el racismo en el sistema escolar (Decreto 1122 de 1998) y crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La interculturalidad (Walsh 2007, p.47) corresponde a la

posibilidad que tienen las diversas agrupamientos humanos de construir y vivir un conocimiento otro, una epistemología otra, una práctica política otra, un poder estatal otro, en fin, una forma otra de pensamiento. La interculturalidad como opción política representa la posibilidad del diálogo y la comunicación de las diferencias étnicas, de lo económico, lo político y lo social. Según Fornet-Betancourt, la interculturalidad no se refiere a la incorporación del otro en lo propio, como acontece en lo moral, ético, religioso sino que busca la transfiguración de lo propio y de lo ajeno sobre la base de lo común, necesitando para ello un espacio determinado de convivencia (Betancourt 2010). Recordemos que dentro de este contexto, a Freire que estaba preocupado de la busca de "temas generadores" y por las culturas en cuestión las que debería optar por un currículo intercultural. Pedagogía para la paz con lineamientos que abracen a dos corrientes paralelas: la vivencia intercultural en el territorio y los lineamientos para la construcción de convivencia y paz en las Instituciones Educativas elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional. Por ello, surge la urgencia de educar para la paz como una estrategia para superar los efectos de la guerra. Educar para la paz, es una lucha permanente para transformar las prácticas de exclusión e intolerancia y de la construcción de imaginarios colectivos en donde todos tengan un espacio (Romaña 2015). Además existe un modelo educativo (Blanco 1999) que concibe al profesor como un profesional al servicio de una actividad social, en donde su rol es protagónico, reflexivo y capaz de provocar la emancipación de las personas.

2. Metodología.

Recordemos que la educación intercultural nace cuando se descubre que tanto el conocimiento pedagógico como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad. Es decir, estos además responden a intereses políticos sociales y económicos, dentro de un espacio, tiempo y que a partir de lógicas socioculturales se puede modificar de manera permanente. Incluso, la práctica intercultural obedece a un proceso de construcción de conocimiento pedagógico, en donde el estudiante construye propuestas teóricas con su propio desempeño. Generalmente, los marcos de contención se cristalizan por surgir un análisis crítico, con el fin de rediseñar alternativas de acción pertinentes a la realidad concreta del estudiante y donde debe intervenir (Inostroza 1997) en el proceso. Desde el ámbito de la interacción pedagógica, esta práctica se concibe como una exploración y verificación de medios alternativos de producción de cualidades del producto que a alguien le urge obtener (Shön 1992) un resultado. Por ello, la base del desarrollo de la práctica pedagógica intercultural se constituye en la intervención educativa. Es decir, esta se usa como una herramienta para diseñar estrategias que faciliten optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Enfoques metodológicos fundamentales que se constituyen como un recurso de apoyo a la formación de un profesor en pedagogía intercultural son:

1. La investigación protagónica (Quintriqueo 2002) que se entiende como un momento de cuestionamiento de las propias practicas pedagógicas en escuelas insertadas en comunidades con diversas cosmovisiones. Dentro de este marco se consideran tres puntos fundamentales: el proceso de reflexión crítica, como

un eje principal de dicha práctica de la educación intercultural, las relaciones interétnicas y el rol de la escuela y papel de docente en educación intercultural.

2. La investigación etnográfica, que se entiende como un enfoque de investigación cualitativa en educación y que se incluye en el ámbito de las interacciones sociales de personas o grupos socioculturales. Dentro de este punto de vista, la etnografía se describe como técnica de la investigación cualitativa con la finalidad de describir y comprender grupos culturales en el marco de la organización escolar en contextos de relaciones interétnicas e interculturales.

3. La investigación- acción, que se entiende como un modelo de la investigación educativa y social la cual se basa en la investigación científica. Generalmente caemos en la tendencia de la certeza (Maturana &Varela 1987): Tendemos a vivir en un mundo de certezas y de indiscutible solidez de la percepción, en el que nuestras convicciones demuestran que las cosas son tal como las vemos. Lo que nos parece sabido no admite alternativas. En nuestra vida diaria, en nuestras condiciones culturales, en este el modo habitual de actuar como ser humano (Maturana &Varela 1987, p, 24). Finalmente, recordemos que la investigación es científica cuando su fin es ser lo más objetiva posible, en relación de un problema de investigación, sus objetivos, metodología y sus resultados. El estudio realizado fue de carácter descriptivo y se inserta en el marco de la metodología de la investigación educativa (Bisquerra 2004), por tener como objetivo la construcción de una base de conocimientos que aporten a comprender y a mejorar la educación en un contexto de relaciones interétnicas e interculturales, en relación de la complejidad que presenta la educación (Guathier 1998). Cabe recordar que el enfoque socio educacional centra su interés en el estudio de problemas relacionados con la educación y en donde el proceso de la comprensión del fenómeno educativo se hace con los aportes de la pedagogía y la sociología de la educación. Para la selección, se utilizó un muestreo intencional, a partir de un criterio estratégico. Dentro de este contexto, se decide por lo que, por su conocimiento o del dilema a investigar, presenta ser los más idóneos y representativos de la población que se va a investigar (Ruiz 1996). La segunda modalidad de muestreo está relacionada a la construcción de una teoría por medio de la recolección, codificación y análisis de los datos. Y en donde el investigador propone que datos elegir y donde encontrarlos, ya que más que preocuparse por el número o su selección al azar, le interesa por la información más relevante para el concepto o teoría buscada. De tal forma, la muestra está constituida por 20 estudiantes de noveno que corresponden a 70% de niñas y 20% de niños. Cabe agregar que estos estudiantes en su mayoría nacieron de padres en situación de desplazamiento y habitan los cordones de extrema pobreza en la ciudad de Quibdó. Además, la muestra conto con 6 docentes, de la institución educativa M.I.A. y la edad de estos docentes fluctúa entre los 40 y 50 años y en donde el 10% son hombres y el 90% son mujeres. La utilización de este enfoque se justifica por la intención de examinar el dilema de la educación, los objetivos específicos y los resultados de la educación intercultural. Enfoque: Es una investigación cualitativa cuasiexperiental, en un nivel descriptivo: se realizaran entrevistas semiestructuradas como aplicación de instrumento de entrada y salida, es una investigación aplicada de corte cualitativo. Es decir, la primer parte se centró en la recopilación de los datos, en donde se aplicó una entrevista (inicial y final) semiestructurada. Y en donde se centró

en descubrir los conocimientos y experiencias personales de los entrevistados de acuerdo a la educación intercultural, educación de la paz y la etno- educación. La tercer parte de la investigación se centró en la realización de talleres y la investigación se basa también en la Acción Participación -I.A.P. El nivel de la investigación es descriptivo: se hizo revisión detallada de los objetivos, general y específicos, análisis de fuentes orales y escritas. Para la selección, se utilizó un muestreo intencional, abarcando un criterio estratégico. Dentro de este caso se decide por su conocimiento de la situación o del problema a investigar, demuestra ser los más idóneos y representativos de la población que se va a estudiar. A su vez la apuesta del presente estudio es aquella de llegar a los niños, niñas y sus agentes relacionales, pero desde sus propias voces e invitándoles a participar de aquello que (Anderson& Goolishian, 1998) se ha denominado como procesos colaborativos. Además de deconstruir y transformar sus identidades y subjetividades, de dar sentido a la existencia, de posibilitar que surjan nuevas realidades y construir otros futuros. Dentro de este contexto recordemos la frase: la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente que invita a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas (Walsh 2009, p.14). Es decir, significa revertir la subalternización de seres, saberes y formas de vivir y donde su proyecto (el de la interculturalidad) es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir (Walsh 2009, p.15). Walsh afirma, que tratar de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas que permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas (Walsh 2009, p. 45). En el taller sobre interculturalidad aplicado a las niñas y niños del colegio M.I.A. estos expresaron la relevancia de estos espacios interculturales afirmando que sirven para: "conocer a los otros compañeros" (estudiante 3), "conocer las características de los diferentes lugares" (estudiante 4), "que todos somos diferentes" (estudiante 5). Algunos autores agregan (Sáez 2006) que la diversidad puede ser un elemento positivo para enriquecer la sociedad e incrementar las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales, brindando así la posibilidad de tener una visión más completa y enriquecida del ser humano. Además, las niñas y los niños del proyecto nos han enseñado que las paces se construyen desde la diversidad y desde lo cotidiano. Para ello, nos comparten un lugar en su institución educativa que para ellas y ellos es inspirador de las vivencias de paz, en el que destacan la importancia de convivir con otros y otras desde la alegría y las sonrisas como modo de conexión y desde el relacionamiento con el entorno. Los docentes que participaron de la investigación también realizan otros aportes interesantes encaminados a propiciar prácticas democráticas para la construcción de paz afirmando que son: "importantes instancias" (docente 1) para "Trabajar en equipo" (docente 2), "Transmitir lo que llevamos por -dentro" (docente 5), "Proteger lo que es de todos" (docente 6). Por lo tanto, estas narrativas y resultados parciales expuestos permiten identificar otros caminos posibles para construir futuros alejados de la violencia y cercanos a la construcción cotidiana de la paz.

3. Resultados. Sistematización de contenidos educativos en ámbitos culturales diversos.

La competencia para sistematizar, que desarrollan los docentes en sus aulas permite la vinculación con los saberes que se encuentran en los diversos espacios culturales de sus alumnos que a partir de la memoria social (territorial o de sus ancestros). Dentro de este contexto recordemos la realización del primero modulo del taller: La construcción social de subjetividades e identidades" realizadas a los docentes y estudiantes en donde se le pidió a cada integrante escribir "quien es" sobre una cartulina. Dentro de este contexto, los estudiantes y los docentes se describieron mediante las siguientes oraciones: "Yo soy afro porque me siento bien con mi color de piel me encanta mi región afrodescendiente" (docente 6), "soy una mujer muy sencilla amigable y me siento feliz por ser mujer chocoana indígena" (estudiante 8) y "yo soy mulato porque soy de piel más clara y tengo costumbres diferentes a mis compañeros" (estudiante 7). El docente y el estudiante, al referirse a los conocimientos propios de la identidad y el contexto, permiten una cercanía a sus estudiantes los cuales son motivados por los propios saberes locales de la identidad de los docentes y estudiantes. Luego, se le pidió a cada estudiante y docente, abordar contenidos respecto de su propia cultura o cosmovisión dentro de su territorio: en donde se le pidió a cada estudiante que se describiera a sí mismo y dibujara el camino del colegio a su casa. Es decir, la cartografía social, en donde la interculturalidad es el proceso en que las personas representan su realidad mediante conceptos anclados al contexto espacial, físico y simbólico. Lo importante de este proceso es su aprehensión que resulta ser la clave para la comprensión de las relaciones sociales. Recordemos que una de las formas de representación más popular es el mapa, una herramienta que ha permitido a los grupos humanos ubicarse, moverse en el mundo y dar cuenta de su experiencia en él, como también permite ubicar al otro, establecer límites y negociar o trazar conflictos. La cartografía de la memoria sirve para capturar la espacialidad de esta memoria social. Es decir, este procedimiento corresponde a un conjunto de herramientas que facilitan los conocimientos, asumiendo que la cotidianidad ofrece dispositivos que posibilitan capacidades mínimas, para seleccionar de manera autónoma y critica referentes de identidad cultural a partir del reconocimiento de historias individuales y colectivas. Dentro de este procedimiento, no solo sale a relucir su propia cosmovisión o identidad étnica sino también florecen diversas significaciones alternativas, que también son posibles de incorporar al trabajo pedagógico. Dentro de este contexto cabe subrayar que la incorporación del juego según el conocimiento propio de los docentes y estudiantes, permite tratar contenidos de diversos tipos de identidades, su contexto social o territorial y sus cosmovisiones.

4. La contextualización curricular intercultural.

Dentro de este punto los docentes en la educación intercultural desarrollan su práctica pedagógica sobre la base de la contextualización curricular intercultural. Pensamos que estos también deberían aplicarse en la educación virtual. Este proceso solo se puede realizar por medio de la indagación de saberes de las diversas comunidades étnicas que se encuentran en la institución educacional.

Incluso, solo así estos conocimientos pueden ser sistematizados e incorporadas al currículo escolar por medio de aprendizajes construidos a partir de las necesidades e intereses propios de los contextos educativos. Dentro de este proceso es factible adecuar contenidos establecidos en planes y programas. Sin embargo, con el fin de desarrollar prácticas educativas contextualizadas sobre la base a la inclusión de contenidos que son parte de los saberes que hoy día se conservan los afrocolombianos, los mestizos, los indígenas y otras cosmovisión presente en esa institución educativa. Por otra parte, se espera alcanzar el aprendizaje planteado para los alumnos. Paralelamente, los aprendizajes se correlacionan con la competencia de escuchar activo y comprensivo, es decir, de los que dicen, comentan, leen, comprenden. Incluso, poder lograr argumentos discursivos, por medio de preguntas comentarios y respuestas. Por ejemplo, a partir de la primer encuesta aplicada a los estudiantes se verifico que la incorporación de contenidos afrocolombianos, indígenas y mestizos no se refiere solamente a unir estos saberes (lo mestizo, lo indígena, lo afrocolombiano) con lo occidental. Es decir, la pedagogía intercultural, dentro de estos procesos educativos escolares, no necesariamente concuerdan los saberes afrocolombiano con los no afrocolombianos, porque cada cosmovisión tiene una lógica propia.

5. Conclusión

A partir de las investigaciones también podemos destacar la importancia de analizar e incluir estas cosmovisiones en los curriculum escolar digitales en este espacio virtual público. Sin embargo, a pesar que este proyecto de investigación trata la interculturalidad de los indígenas, mestizos e afrocolombianos en el Choco, Colombia desde una narrativa contextualizada, esta se puede extender al continente latinoamericano. Porque, pensamos que es una materia necesaria de ser incluidas en nuestros países latinoamericanos por una historia en común. Recordemos que parte del proyecto trata justamente las identidades, las cuales también deberían encontrarse en estas futuras identidades digitales para que nuestros estudiantes se identifiquen en este nuevo espacio público digital. En este contexto, los programas de educación intercultural se debería incluir también en la formación inicial de los docentes en regiones donde existe mucha diversidad de cosmovisiones, (tanto de estudiantes de ascendencia afrocolombiana como no afrocolombiana) para fortalecer la identidad sociocultural de niños y niñas y adolescentes. Paralelamente, se debería incluir la participación de la familia, la comunidad, la escuela para la sistematización de saberes y conocimientos educativos de las diferentes cosmovisiones presentes en el establecimiento educacional deseables a incluir a la educación escolar en un contexto de diversidad sociocultural. Sistematización y reflexión debería ser un punto central en establecimientos educacionales en donde conviven una gran cantidad de diversas cosmovisiones. Dentro de este pensamiento se argumenta que la intra e interculturalidad deben ser corrientes paralelas que se complementan dialécticamente. Luego para las poblaciones afrodescendientes como Ecuador y Colombia se plantean dos conceptos que desde la etnoeducación se fusionan o son equivalentes al de intraculturalidad e interculturalidad. Es decir, la educación apuntalada al autorreconocimiento (la educación para sí) y la educación relacionada al reconocimiento de los otros étnicos (no

afrodescendientes e indígenas) (SITEAL 2011). Cabe recordar que la lucha por el autorreconocimiento (lucha de puertas hacia adentro) es comprendida como la reconstrucción de la memoria desde el pensamiento cimarrón. El desafío dentro de este contexto, debería enfocarse en la educación superior en EIB y en la formación de los docentes (Novaro 2004). Para ello, es importante que los docentes dominen contenidos de relación entre lengua, cultura y sociedad. Además de que los docentes indígenas y no indígenas dominen metodologías estratégicas para incluir miembros de las comunidades en procesos participativos. En la esfera práctica pedagógica es clave el uso de las lenguas (lengua materna y lengua dominante) como un objeto de estudio o vehículo de enseñanza (Gualdieri 2004, p. 507- 521). Por ende, si lo que se pretende es un enfoque de educación intercultural, "el Sistema Educativo no puede eludir la pregunta sobre qué acciones específicas están dirigidas al componente blanco–mestizo para valorar la cultura indígena (también poblaciones afrodescendientes) y reconocerla en igualdad de condiciones" que la cultura dominante (Corbetta 2016). La etnoeducación,-en varios países como Colombia tiene este desafío. Dentro del contexto, las practicas pedagógicas se puede potenciar e evaluar por medio de los talleres aplicados a docentes y estudiantes del establecimiento educacional Por lo tanto, en el contexto de la aplicación de la interculturalidad, de inclusión de conocimientos educativos de las diversas cosmovisiones presentes en el sistema educacional al curriculum escolar se debería también basar en la sistematización de categorías de contenidos afrocolombiano y no afrocolombiano (indígena o mestiza etc.) que en algunos casos aún se mantienen en la memoria individual y social de la familia y de la comunidad. Además, se parte de la base de que los saberes y conocimientos indígenas por ejemplo son en parte de trasmisión oral, por lo cual se encuentran vigentes por ejemplo en su cultura indígena. En general el conocimiento escolar está concebido en el marco curricular, en libros y recursos didácticos disponibles en los establecimientos escolares y generalmente en las bibliotecas en formato escrito. Sin embargo, estos transferes de conocimiento para el docente son primordial, ya que tiene que tener una base sistematizada de conocimiento en forma permanente para construir conocimientos pedagógicos interculturales. Generalmente, este conocimiento está basado en los textos escolares que están descontextualizado por tratarse de textos de otra época o de autores que vivieron otra realidad. Cabe recordar, que el objetivo de que tales conocimientos y saberes puedan también ser transversales a todo el sistema educativo. Paralelamente, esto amortigua los estereotipos construidas históricamente y promueve la legitimidad como pueblo en tanto productor de propios sistemas de conocimiento. Por otro lado, incorpora en los currículos, planes y programas de todos los niveles, las problemáticas específicas que afectan a los pueblos indígenas. Recordemos, los problemas históricos que constituye el eje de las demandas es también el derecho a la tierra y al territorio. Las condiciones de precariedad de posesión de tierras es un problema de largo plazo y es necesario concientizar acerca de ello en el ámbito educativo. Porque este punto refuerza la idea de la construcción de políticas educativas con activa participación de los miembros de pueblos indígenas. La educación intercultural, debería ser un tema relevante de ser trabajado en diversos espacios y es fundamental que integre el debate público en diferentes ámbitos sociales. En el caso de la educación, esta discusión aún está poco presente en las

instituciones responsables por la formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo. Sin embargo, las diferencias en las prácticas escolares y en las prácticas de la educación no formal están cobrando una sensibilidad y una visibilidad crecientes, a partir, muchas veces, de situaciones conflictivas. Es decir, el debate sobre la educación intercultural está llamado a afianzarse en las sociedades latinoamericanas, incluso mediante la polémica y el enfrentamiento de posturas. Finalmente, en primer lugar debería estar siempre presente este ejercicio ciudadano para preparar a los jóvenes y a los futuros profesores a desenvolverse en esferas de cosmovisiones diversas. Incluso, así poder defender activamente el valor de la igualdad, para desarrollar una actitud de respeto por la diversidad, y poder desarrollar la capacidad de entendimiento y del diálogo intercultural latinoamericano.

Referencias

Anderson, H. y Goolishian, H. (1998). "Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar". Revista de Psicoterapia n°2, fasc, 6.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: LA MURALLA, S.A.,

Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor (a): El papel del parcticum en la formación inicial, en desarrollo profesional del docente; política, investigación práctica, por Pérez Gómez A. Madrid: AKAL TEXTOS.

Betancourt, R. (2010) "Teoría y praxis de la filosofía intercultural". RECECA, Revista de pensamiento y análisis: 13-34.

Butler, J. (1993). Bodies that matter: 011 The discursive limits of "sex". Routledge.

----------(2001). El género en disputa". Ediciones Paidós. México (solo dejar estos dos libros).

Cover, R. (2014). Becoming and belonging: Performativity, subjectivity, and the cultural purposes of social networking. Identity technologies: Constructing the self online, pp. 55-69.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2017). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo. Santiago: LC/ CDS.2/3.

Corbetta, S. (2016). "Acá tiene la escuela: arréglese. La migración Qom (toba) y las políticas-de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario", Tesis de doctorado (1990-2014), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina, Santa Fe, Buenos Aires.

Daniel, J. (2020). Education and the COVID#19 pandemic.

https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3 Recuperado de

https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7167396/pdf/11125_2020_Article_9464.pdf

Ferrão C. y Vera M. (2013)." Educación intercultural crítica: Construyendo caminos, en C. Walsh, ed., Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir". Tomo I, Quito: Ediciones Abya-Yala: 145-161.

Gauthier, Clermont; Desbiens, Jean- Francois; Malo, Annie, Martineau, Stephane. y Simard, Denis (1997). Pour un Theorie de la Pedagogie. Recherches Contempoaraines sur le savoir des enseignants. Quebec: Le Presses de l` Universite Laval, 1997.

Gauthier, B. (1998). Recherche sociale. De la problematique a la collecte des donnees. Tse- Foy: Presses de l`Universite du Quebec.

Godenzzi, J. (1996). Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina. Cuzco: Centro de estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Gualdieri, B. (2004).El lenguaje de las experiencias, en MECyT, EIB en Argentina. Sistematización de experiencias, Buenos Aires: MECyT: 507-521.

Hausmann, G. (1959). Didaktik als Dramaturgie des Untericht, Heidelberg, 1959.

Inostroza, G. (1997). Talleres Pedagógicos. Una alternativa para la formación docente. Santiago: Ed. Dolmen.

Quintriqueo, S. (2002). Talleres pedagógicos interculturales I, II Y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos. Temuco, CH: Universidad Católica De Temuco.

Quilaqueo, D. (2007). "Saberes y conocimientos indígenas de la formación de profesores de educación intercultural". En: Educar, Nº 29, Brasil: Curitiba: 223- 239.

Lander, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Maturana, H y Varela F. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Munich Berna.

Merchant, G. (2006). Identity, social networks and online communication. E-Learning and Digital Media, 3(2), 235-244

Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural, EIB en Argentina. Sistematización de experiencias. Buenos Aires: ME.

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017). Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE? Santiago de Chile: Naciones Unidas,

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2000). Unidad editora: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Propuesto por: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Restrepo, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalizad y resistencia. En ÓSCAR.

Romaña, H. (2015). Educación para la paz. Quibdó: Graficas Universitarias.

Ruiz, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Ediciones: Universidad de Deusto.

Sáez, R. (2006). "La educación intercultural". Revista de educación, 339: 859-881.

SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina) (2011). La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Todorov, T. (1982). La conquete de l`Amerique. La question de l`autre. Paris: editions du Seuil, 1982.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, en Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía: 26-35.

----------(2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.

Wehrle Martínez, A. (2020). Educación en contextos de COVID-19: requerimientos mínimos para una educación a distancia. Observatorio Educativo Ciudadano. Recuperado de https://www.observatorio.org.py/especial/26

UNESCO (2020). Coalición Mundial para la Educación COVID-19.

Disponible en https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO, 2015.