

Relaciones interétnicas en las Instituciones Educativas: Currículo mediador para la interculturalidad en el proceso enseñanza aprendizaje

Segunda Emérita Guerreo Lemus¹

Ofelia Mosquera Mosquera²

Maestranter en Educación desde la Diversidad

Universidad de Manizales.

Resumen

Este artículo es producto de la investigación realizada en lo atinente a las relaciones interétnicas en las Instituciones Educativas: Currículo mediador en la interculturalidad del proceso enseñanza aprendizaje, en las cuales se aborda la manera cómo interactúan los estudiantes de diferentes grupos étnicos en un mismo establecimiento educativo, en función de adquirir conocimientos, asumir posturas, desarrollar sus distintas competencias como estudiantes y educarse en el marco de un currículo que en su estructura no tiene conceptualizada una educación para la diversidad y la interculturalidad.

Se pone de presente en esta investigación; la experiencia y la praxis de los docentes en la Institución Educativa San José de San José del Palmar y su interacción con estudiantes de tres grupos étnicos distintos: Afros, Indígenas y Mestizos; con todas las implicaciones que tienen sus identidades.

En el entendido de la responsabilidad de educar en y para la interculturalidad, este estudio se lleva a cabo con una muestra de un grupo de alumnos entre los grupos de 9, 7 y 17 años de edad de la triétnia en la I.E. San José.

¹ **Segunda Emérita Guerreo Lemus.** Es Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá D.C. Especialista en Informática Educativa, Universidad Tecnológica del Chocó. Maestrante en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Rectora de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Demetrio Salazar Castillo de Tadó, Departamento de Chocó.

² **Ofelia Mosquera Mosquera.** Licenciada en Áreas Técnica, Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Administradora de Empresas, Universidad Tecnológica del Chocó. Maestrante en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de Aula en la Institución Educativa San José de San José del Palmar, Chocó.

Dávila Cruz, Carlos Alberto– 2016-2018. Asesor de tesis. Abogado, Magister en derecho. Universidad de Manizales Candidato a doctor en estudios territoriales. Universidad de Caldas

El objetivo de esta investigación, es establecer la mediación existente entre la interculturalidad, el proceso enseñanza aprendizaje y la forma como se articula el currículo para su aplicación en un contexto educativo interétnico.

A través de un enfoque etnográfico y teniendo en cuenta que en esta I.E, convergen los tres grupos étnicos ya mencionados; se identifican las prácticas escolares que desarrollan los docentes y los procesos metodológicos basados en las relaciones de los miembros de una comunidad educativa con singularidades que impactan el proceso enseñanza aprendizaje, desde la visión, cosmovisión, tradiciones, modos de vida y la cultura expresada a lo largo del año lectivo.

Para auscultar acerca del currículo y su mediación en esa convergencia interétnica al interior del proceso enseñanza aprendizaje, se revisan dichos planes de estudio, los planes de aula, las actividades que desarrollan los docentes y los estudiantes durante las clases siguiendo los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional; al mismo tiempo de la incidencia de la comunidad, de los padres de familia, del contexto social y de la escuela misma conformada por los tres grupos étnicos identificados en esta región.

De tal manera que se logra detectar como se invisibiliza en el currículo y las actividades académicas que se trabajan en forma vertical con base en unas programaciones, planes de área y contenidos que se alejan de la interculturalidad y la intencionalidad, la alteridad y la comprensión de la diversidad y la diferencia del uno en relación con el otro.

Palabras Claves

Interculturalidad, multiculturalidad, triétnia, enseñanza aprendizaje, identidad, alteridad, currículo, vivencias, intencionalidad

Abstract

This article is the product of the research carried out in relation to inter-ethnic relations in Educational Institutions: Mediating curriculum in the interculturality of the teaching-learning process, in which the way in which students from different ethnic groups interact in the same educational establishment is addressed, in terms of acquiring knowledge, assuming positions, developing their different competences as students and educating themselves within the framework

of a curriculum that in its structure has not conceptualized an education for diversity and interculturality.

He is present in this investigation; the experience and praxis of the teachers at the San José Educational Institution of San José del Palmar and their interaction with students from three different ethnic groups: Afros, Indigenous and Mestizos; with all the implications that their identities have.

In the understanding of the responsibility to educate in and for inter-culturality, this study is carried out with a sample a group of students among the groups of 9, 7 and 17 years old of the triétnia in the I.E. Saint Joseph.

The objective of this research is to establish the existing mediation between inter-culturality, the teaching-learning process and the way in which the curriculum is articulated for its application in an inter-ethnic educational context.

Through an ethnographic approach and taking into account that in this I.E, the three ethnic groups already mentioned converge; the school practices developed by teachers and methodological processes are identified based on the relationships of the members of an educational community with singularities that impact the teaching-learning process, from the vision, worldview, traditions, ways of life and the expressed culture to the throughout the school year. To listen about the curriculum and its mediation in that inter-ethnic convergence within the teaching-learning process, such study plans, classroom plans, activities developed by teachers and students during classes are reviewed following the curricular guidelines established by the Ministry of National Education; at the same time of the incidence of the community, of the parents, of the social context and of the school itself, made up of the three ethnic groups identified in this region. In such a way that it is possible to detect how it is invisible in the curriculum and academic activities that are worked in a vertical manner based on programming, area plans and contents that move away from inter-culturality and intentionality, alterity and understanding of the diversity and the difference of the one in relation to the other.

Keywords

Inter-culturality, multiculturalism, triétnia, teaching learning, identity, otherness, curriculum, experiences, intentionality

INTRODUCCIÓN

Adentrarse en la comprensión, análisis y reflexión pedagógica entorno a un currículo mediador de la interculturalidad en el proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones interétnicas en las instituciones es de vital importancia para los educadores que desempeñan su función formativa en contextos interculturales y multidiversos.

La conveniencia de este estudio radica en responder a preguntas como: ¿De qué manera se puede estructurar un currículo que medie en la interculturalidad de los estudiantes, en relación con lo que aprenden en la escuela y en sus relaciones cuando éstos son de grupos étnicos diferentes?, ¿Qué tanto la escuela y la comunidad interactúan y se retroalimentan en la formación de estudiantes multidiversos, con tradiciones y culturas distintas? ¿Cómo organizar un plan de estudios que aborde contenidos en función con la triétnia que atienden los docentes en una institución educativa?

Por la relevancia social que tiene lo anteriormente expuesto, es oportuno resaltar lo que dice la UNICEF (2005) a través del Ministerio de Educación y la Dirección Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural del Perú citando a Catherine Walsh (2005) dice:

“La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla” (p.4)

Lo anterior es un indicador que apunta hacia la función del docente y de su papel en la escuela para proponer esa construcción de sociedades interculturales, de estudiantes interculturales; toda vez que tiene implicaciones prácticas en la comunidad educativa; es decir: posibilita la transformación de los procesos educativos, permite la interacción y las relaciones entre tres grupos étnicos distintos en un mismo contexto educativo, integra la comunidad con la escuela y reorienta el proceso enseñanza y aprendizaje en la dirección de los saberes interculturales la diversidad étnica y los conocimientos que se imparten desde y para los paradigmas educativos actuales.

Evidentemente surgen al interior de este artículo, nuevas preguntas que pueda dar respuesta a su objetivo, el cual radica en: construir un currículo mediador entre la interculturalidad en el marco del proceso enseñanza aprendizaje en las relaciones interétnicas dentro de las instituciones

educativas y trabajar el tema del diálogo existente entre lo curricular y lo intercultural; para que la escuela y la comunidad se integren sin afectarse en sus costumbres, en sus socializaciones e interacciones; sin que se presente la dominación colonializadora entre el saber, el ser y el poder de cada comunidad y al mismo tiempo se exprese la alteridad de cada uno de sus individuos en relación con el otro.

Justo aquí, adquiere un gran valor teórico la investigación, que apunta hacia tópicos de interés como: la relación escuela – comunidad, currículo, alteridad, multiculturalidad, identidad, la concepción del estudiante que se anhela formar y la cultura; pero esencialmente, el abordaje del proceso enseñanza aprendizaje en un contexto intercultural.

Todo ello, sobre la base de desarrollar un trabajo de campo, un diálogo de recaudo de información entre los docentes, la comunidad y los estudiantes triétnicos, con entrevistas y registros encaminados a desarrollar una metodología con el enfoque etnográfico asumido y que eficazmente arroje los resultados que el proceso requiere en procura de lograr una verdadera conexión entre el currículo, el plan de estudios, las necesidades formativas de todos y cada uno de los estudiantes, en consonancia con la interculturalidad que los permea; toda vez que corresponden a etnias con gran diversidad. Tal y como lo plantea Trujillo Sáez. (2005).

La cultura, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque ésta no se delimite y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local). (p.3)

En síntesis, lo expuesto se aborda en tres conceptos a tener en cuenta en la construcción del currículo: la mediación intercultural, la diversidad en la individualidad étnica y la escuela, la comunidad y la sociedad.

Si todos los elementos tenidos en cuenta se integran al currículo, éste deja de ser vertical y preestablecido y se somete a la flexibilidad para enseñar realmente en la interculturalidad como mediadora en las relaciones interétnicas en las instituciones educativas.

El Currículo: entre la mediación intercultural y la práctica docente

A partir de la definición del currículo, entendido desde la praxis que actualmente se tiene, en la experiencia docente y en los lineamientos que emite periódicamente el Ministerio de Educación Nacional para ser aplicadas en las Instituciones Educativas, es fundamental poner de presente la teorización, que hace el pedagogo británico Stenhouse (s/f), en su libro *Investigación y desarrollo del currículum*, en donde define al currículo como:

“Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”
(p.8)

En ese orden de ideas, el currículo no solo trata de la visión académica como en su esencia se estudia; sino del currículo llevado a la práctica como mediador de la interculturalidad entre el proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones interétnicas que fluyen entre los miembros de una institución educativa.

Desde otra mirada, Stabback (2016), en términos más simples define el currículo como,

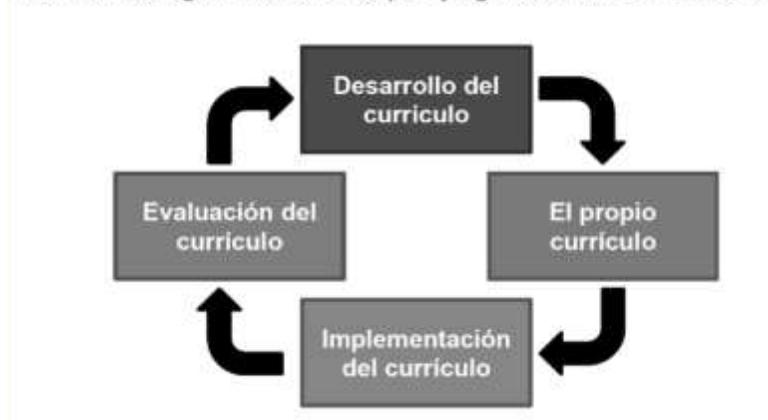
Una descripción de qué, por qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes. El currículo no es, por supuesto, un fin en sí mismo. Más bien, su objetivo es tanto lograr resultados de aprendizajes útiles y valiosos para los estudiantes como cumplir una serie de demandas sociales y políticas de gobierno. Mediante el currículo se resuelven las preguntas fundamentales de carácter económico, político, social y cultural acerca de los objetivos, los propósitos, el contenido y los procesos educativos. La declaración de política y el documento técnico que representa el currículo reflejan también un acuerdo político y social más amplio acerca de lo que la mayoría de la sociedad considera más valioso —lo que es lo suficientemente importante como para transmitirlo a los niños.(p.8)

Si bien este concepto es global en su contenido, no aplica en instituciones educativas con comunidades triétnicas, ya que en el contexto de la I.E San José de San José del Palmar, el currículo no está dando respuesta a la vinculación escuela –comunidad – triétnica - diversidad; ya que éste no homogeniza, sino que dispersa, dejando de lado la clara convicción de que se está en una sociedad amplia pero diversa.

En las Instituciones Educativas con estas características de triétnia, el currículo está programado para desarrollar en sus planes de estudio, las nueve áreas fundamentales establecidas en el art. 23 de la ley 115/94 (Ley General de Educación); y en esa misma dirección, sus planes de área y de aula, los cuales se llevan en conjunto a la práctica de las diferentes actividades metodológicas y a la evaluación de los saberes sin tomar en cuenta el contexto y la diversidad de sus miembros en el sentido de la interculturalidad y la triétnia.

Obviamente, que dicho currículo se subordina a unas condiciones de calidad para ser efectivo, como se ve en la gráfica.

Gráfico 1: Categorías de criterios para juzgar la calidad del currículo



Fuente: Philip Stabback. 2016. *Qué hace a un currículo de calidad.* .UNESCO- ODS

Así las cosas, los docentes que desarrollan el currículo, se encuentran desempeñando una labor que no es ajena a su praxis ni a su deber profesional, pero que se contradice de su función formadora y misional, en vista de que es un currículo generalizante, que no particulariza la singularidad y los diferentes elementos de cada etnia representada en sus estudiantes, que son quienes reciben dicha formación en el proceso enseñanza aprendizaje.

En la medida en que el currículo desconozca las costumbres de los estudiantes, su caracterización, tradiciones, comportamiento social y modo de vida; el proceso enseñanza aprendizaje va evaporando su función y la finalidad de la educación misma, lo que induce a inferir al maestro que su práctica pedagógica se torna mecánica, vertical y programada.

Se trata, en síntesis, de repensar el currículo, de ponerle la mirada y de reestructurarlo sobre la base de la diversidad que existe en el estudiante

No se trata de desaparecerlo, ya que, en sus bases, los lineamientos curriculares contienen los elementos orientadores, lo que se plantea en este estudio, es incorporar los componentes interculturales, multiculturales, de diversidad e identidad propios de las tres etnias, contextualizadas en la Institución educativa y sobre las cuales debe mediar el currículo.

Fundamental entonces, adentrarse en uno de los principales elementos tenidos en cuenta para llegar a la construcción de un currículo mediador; **el estudiante**.

Éste, es el más importante elemento de este estudio ya que sobre él recaen finalmente todas las acciones, actividades, métodos, estrategias y recursos educativos para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje y para ejecutar la práctica pedagógica del docente.

El estudiante es la persona, el individuo a formar o en formación; es el directo protagonista del currículo, en donde se refleja el quehacer pedagógico y didáctico del docente; la responsabilidad de la Institución educativa y de su equipo humano, el compromiso de los padres de familia y el impacto de la sociedad circundante.

Es por ello que la UNESCO (2007) en su informe para la educación para todos en el mundo, define al alumno como:

“Niño matriculado en la enseñanza preescolar o primaria. A los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza superiores se les designa a menudo con el término “estudiantes”.(p.1)

Una definición como esta, aunque es clara, obliga a la reflexión del docente a repensar la condición de estudiante y más si corresponde a comunidades étnicas diferentes, pues se evidencia que no se aproxima a los aspectos formativos, ni a la cultura ni a la diversidad, sino que su concepto es más estadístico.

Justamente ahí existe un elemento de discusión que hace que el currículo dialogue como mediador de la interculturalidad y las relaciones interétnicas en las I.E.

Igualmente cobra validez lo que al respecto del estudiante, como el ente, la persona, el “sujeto” que recibe la educación, define Castorina, J. A. (2005), en Terigi. (2009):

La creación de una instancia curricular como ésta tiene la intención de intervenir decididamente en cierta mirada psico evolutiva sobre los sujetos, a favor de enfoques que plantean las particularidades del desarrollo ontogenético en los procesos socio históricos y, en particular, en el dispositivo escolar. Se debate con las asignaturas que adoptan un enfoque evolutivo naturalista,

y ese debate justifica una selección de contenidos que incorpora dimensiones de análisis poco trabajadas en tal enfoque, como las relativas a las condiciones pedagógicas de la escolarización y su posible impacto en la formación subjetiva. (p17)

Es aquí justamente, en donde la importancia de un currículo mediador en la interculturalidad trasciende; porque obliga a reflexionar si la Institución Educativa contempla ese enfoque de las particularidades ontogenéticas, de los procesos socio históricos y si los contenidos tienen en cuenta realmente la formación subjetiva de dicho estudiante que posee una identidad diferente, un color de piel diferente, unas costumbres y tradiciones diversas, una cosmovisión que se aleja de la otra y si la prácticas pedagógica que debe desarrollarse, contempla la manera de “enseñarle” a esa diferencia, a esa inter y multiculturalidad encontrada en estudiantes afros, indígenas y mestizos.

Justo en este momento, es importante destacar la **interculturalidad**; hacer una lectura de su incidencia en la construcción del currículo, la relación y el manejo que le da el docente en su práctica pedagógica ya que, desde la óptica educativa, la interculturalidad juega un papel preponderante. Por ello Guido Guevara & Bonilla García (s/f) en su investigación sobre equidad y diversidad en la educación, plantean:

La interculturalidad en la dimensión educativa ha tenido diferentes usos que han sido descritos en tres momentos: el primero, referido a la educación intercultural bilingüe, más enfocada hacia lo lingüístico y a una relación de alumnos indígenas con la sociedad dominante. El segundo momento, está conformado por las reformas constitucionales que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural y han sido el resultado de luchas de los movimientos indígenas al mismo tiempo de ser constitutivas del proyecto neoliberal. En el tercer momento, se ubican las políticas emergentes educativas del siglo XXI, que se relacionan con dos cambios: los vínculos entre educación y desarrollo humano que se asemejan a un interculturalismo funcional y propenden por la inclusión de grupos (p.2-3)

Es que la interculturalidad es la mayor fortaleza que puede exponer una I.E para la construcción de un currículo mediador en el proceso enseñanza y aprendizaje, ya que en ella se conjuga la diversidad de comportamientos, se entrelaza el tejido social de tres grupos con culturas y tradiciones distintas.

Una forma particular de articular un currículo intercultural mediador del proceso enseñanza aprendizaje en un contexto y una comunidad triétnica, lo describe Bodnar (1986):

Con el paso del tiempo, la interculturalidad comenzará a ser conceptualizada como proyecto; no como algo existente, sino como algo por alcanzar. Los programas que empiezan a ser calificados como interculturales (educación intercultural, epidemiología intercultural, filosofía intercultural, etc.), o sustentados en principios entre los que se incluye la interculturalidad, son presentados como proyectos dirigidos a la transformación de las formas históricas de sometimiento de poblaciones y de imposición de saberes, de tal manera que las relaciones jerarquizadas sean remplazadas por otras de tipo horizontal. Simultáneamente, a medida que se consolida esta enunciación de la interculturalidad como proyecto, se produce un nuevo giro en los debates académicos, que la empiezan a plantear como una alternativa al multiculturalismo. (p.175)

Justamente esa descripción, hace referencia al diseño de un currículo por y para un grupo multidiverso, multiétnico; como lo continúa detallando Bodnar Yolanda (1986)

La interculturalidad aparece como un fin asociado a la transformación de las relaciones históricas entre grupos humanos con culturas diferentes. Un ejemplo de ello son los programas de etnoeducación que, sustentados en saberes como los de la antropología, la lingüística y el derecho, definen los rasgos que deben caracterizar la educación que reciban o adelanten por sí mismos los indígenas y los afrodescendientes; un rasgo de esta tecnología particular es la centralidad que adquiere en ella la noción de cultura. (p.180)

En definitiva, todo este tema se consolidó en 1982 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que decidió dar un cambio a su política de educación indígena, que a partir de entonces sería conocida bajo la conceptualización de *etnoeducación*. Según la coordinadora del programa en ese momento, a partir de entonces “[...] empiezan a generarse a lo largo y ancho del país, experiencias educativas encaminadas a la elaboración de programas bilingües-interculturales” (Bodnar 1986, ii). (p.181)

En ese orden de ideas, para comprender la forma como el currículo se hace mediador en las relaciones interétnicas en el proceso enseñanza aprendizaje de las instituciones educativas con población triétnica; vale la pena resaltar el grupo de estudiantes que se focaliza en esta investigación; pues se trata de estudiantes de la I.E san José de San José del Palmar, de una

población universo de 595 estudiantes, en donde la mayoría son mestizos, seguido de los afros y el mínimo restante son indígenas.

El equipo docente está constituido por 33 docentes, de los cuales la mayoría son afros, y la minoría mestizos.

Es aquí, en donde los docentes reflexionan en la práctica pedagógica articulada con un currículo que les provea de las herramientas pedagógicas y didácticas para trabajar con esta diversidad, con esa intercultural triétnica y que los estudiantes deben recibir esa formación, para auto identificarse, para respetar las costumbres de unos y de otros; entenderlas, aprenderlas en un proceso etnoeducativo, intercultural y de alteridad.

He ahí otro elemento más a tener en cuenta en la potenciación de un currículo intercultural.

Para (García 2009, 28) *Esta posibilidad de construir educación desde las raíces, en franca relación con los elementos de la identidad y fundamentalmente con el proyecto político-organizativo, es lo que llamamos etnoeducación en una perspectiva endógena. (p.189)*

Obviamente, porque todos y cada uno de los estudiantes, viene de unas raíces, unas comunidades y una forma de vida que, aunque se desarrolla en un mismo lugar y en una misma Institución educativa, tiene representaciones diversas.

Escuela y Comunidad, punto de partida del currículo y las relaciones interétnicas

En la actualidad el currículo tiene sus bases de construcción en los lineamientos establecidos por el M.E.N, quien se encarga de su diseño y aplicación en las nueve áreas fundamentales para que las I.E las pongan en marcha desde los planes de área, los planes de aula en consonancia con las mallas curriculares.

A la luz de los resultados de las diferentes pruebas Saber, llevadas a cabo desde el año 2015 por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, el currículo se ha visto permeado por nuevos elementos que los docentes están obligados a trabajar desde las aulas de clases; valga decir: Estándares de Competencias, Matrices de Referencia y Derechos Básicos de Aprendizaje; los cuales se encargan de dar cuenta de los resultados finales de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje incorporados a dicho currículo. Esa, es la vivencia de los docentes actualmente en relación con este tema.

Pero a lo largo de la experiencia docente, también se evidencia que estos elementos adicionados progresivamente a la estructura curricular, no reflejan el concepto de escuela y comunidad que lo articule con las relaciones interétnicas en una Institución educativa.

En el grupo focal tomado en cuenta, la escuela y la comunidad son triétnicas. Sus estudiantes con estas características diversas comparten un mismo currículo, con iguales estándares, DBA y matrices de referencias, que en ningún caso dan cuenta del componente triétnico; que no le ofrecen al docente las herramientas, ni las estrategias, ni los recursos pedagógico-didácticos para que el proceso enseñanza aprendizaje se cumpla en esa dirección. La de la interculturalidad y la diversidad.

La idea de escuela y comunidad, parte de la concepción que se tiene del estudiante que se forma en estos dos escenarios; en la medida en que es la comunidad la que va a la escuela y no ésta hacia la comunidad. Todo ello, mediante la sujeción a un currículo inflexible que obliga a una interacción unidireccional.

Los padres de familia matriculan sus hijos e hijas en la escuela, cubren todas las exigencias que hace la escuela, responden al llamado de la escuela y desarrollan (en el marco del currículo) las actividades que orienta la escuela.

Pero es claro y a la luz de la experiencia docente, que la escuela desconoce las tensiones que se viven en la comunidad y la singularidad de los sujetos que la constituyen; puesto que a la vez son la misma escuela y la multiculturalidad de los grupos étnicos de la población estudiantil, lo que en últimas les relaciona en un proceso de interculturalidad.

Se infiere desde el trabajo de campo en el contexto y en el grupo focal, que el currículo no hace claridad en la concepción de escuela y comunidad en la condición ya expuesta.

Fundamental entonces, asumir la escuela como la expresa Crespillo Álvarez. (2010), cuando hace un comparativo entre el concepto anterior y el concepto actual que se tiene: *De la escuela como centro educativo específico se han dado multitud de definiciones a lo largo de la historia. Una de las primeras definiciones de la escuela giraba en torno a ésta como reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico junto a un grupo de individuos inmaduros,*

teniendo los primeros la misión de instruir y de educar y los segundos la de aprender y educarse. En la actualidad, la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio. (p.257)

Evidentemente que la escuela como tal, en un contexto en donde circulan e interactúan diversos grupos étnicos, que es eminentemente intercultural, debe cumplir una función en la que sus miembros vivan, se relacionen y compartan entre sus individualidades y sus colectividades.

Tal y como continúa diciendo Crespillo Álvarez. (Et-al 2010- p.258).

La escuela como institución tiene unas determinadas funciones dentro del sistema educativo, entre las que destaca la función condensadora o concentradora, ya que la escuela es la institución encargada de reunir o aglutinar las influencias que va a transmitir al alumno.

Para tal fin, el currículo debe partir de comprender la escuela y no puede excluirse de analizar su contexto, de entender el medio biogeográfico en que viven los miembros de la comunidad.

Justamente, bajo la mirada de la importancia que tiene la influencia del contexto en el modo de vida de cada individuo y sus costumbres de por sí, implica tener en cuenta para la construcción del currículo; más aún, cuando se trata de un espacio mediado por la interculturalidad: por ello, no se descarta por ello, la aseveración del mismo Crespillo Álvarez. (Et- al. 2010 p.260), al decir que:

La escuela no puede llegar a cumplir una misión educativa con responsabilidad sin analizar el contexto social que la rodea, aunque paralelamente deberá armonizar esta necesidad con la de la lograr que los individuos se inserten en esa sociedad y desde ella seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria. Ahora bien, la escuela no puede llevar a cabo esta labor sin la necesaria colaboración de las dos fuerzas sociales fundamentales que coexisten con ella como son la familia y el Estado.

Lo anterior, teniendo en cuenta lo que dice Vizcaíno Gutiérrez. (2010) y que contribuye a orientar los parámetros para la construcción del currículo: *La escuela es una institución que gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquéllos porque así es como la sociedad espera de ellos que se comporten el día de*

mañana. Las escuelas, son escenarios, de formas de participación que reproducen en mi natura, aunque con modificaciones la estructura general del Estado. (p.1)

Definitivamente para orientar el currículo mediado por la interculturalidad, no se pueden dejar de lado las funciones que la escuela cumple;

Función Socializadora. *Se trata del aprendizaje de los jóvenes, de valores, normas, comportamientos, actitudes o aptitudes, enfocados a la cultura social dominante, en el contexto político y económico al que pertenece. Todos los procesos de socialización, condicionan a las nuevas generaciones, las formas de actuar.*

Es que no se puede dejar de lado el impacto social que cumple la escuela al interior de las comunidades; en la medida en que se convierte en un puente de comunicación entre los diversos componentes culturales en que se movilizan las relaciones entre sus miembros.

Función Instructiva. *La actividad de enseñanza-aprendizaje, sistemática e intencional, perfecciona el proceso de socialización espontáneo. Se desarrolla a través de unas actividades instructivas, y de los modos de organización de la convivencia y las relaciones interindividuales.*

No se puede desconocer que la escuela también induce los procesos, guía la enseñanza y aprendizaje para que las actividades puedan ser ejecutadas metodológicamente hablando.

En ese orden de ideas, es de vital importancia la **Función Educativa**; *la cual necesita de una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual de diálogo y aprendizaje. Una comunidad educativa que rompa las barreras ratificales entre la escuela y la sociedad, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas técnicas y códigos de la cultura de la humanidad. Como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y adultos. Vizcaíno Gutiérrez (2010- p. 1-4)*

Entre tanto, la comunidad como otro componente vital, en la estructuración del currículo, para implementar la construcción de los saberes, es tenida en cuenta como el apoyo del grupo focal, como la otra fuente surtidora de los saberes complementarios al proceso enseñanza aprendizaje y que no están contemplados en el plan de estudios y los contenidos que se llevan al plan de área. La comunidad es el vínculo entre la escuela, el docente, los estudiantes y el proceso enseñanza aprendizaje multidiverso. Para esta investigación, es la que aporta la mayor fuerza conceptual y

práctica al currículo en cuanto a la comprensión e incorporación de lo intercultural, lo diverso, lo identitario y lo etnoeducativo.

Según Arias, Héctor (2003), quien teoriza sobre este tema:

El concepto de comunidad puede referirse a un sistema de relaciones psicosociales, a un agrupamiento humano, al espacio geográfico o al uso de la lengua según determinados patrones o hábitos culturales. (...) Dentro de estas definiciones el criterio delimitativo es el más importante, al considerar como tal, un grupo, un barrio, una ciudad, una nación o un grupo de naciones, de acuerdo con los intereses de la clasificación, pues el tamaño de la comunidad depende de la existencia de una estructura potencial capaz de ejercer la función de cooperación y coordinación entre sus miembros. (p.3)

Tampoco se puede dejar de lado, que cada una de estas comunidades, en su interculturalidad, muestra un sentido de pertenencia que los identifica y que destaca esa cultura; un aspecto que también forma parte de la construcción del diseño curricular ideal en una Institución educativa

Como puede apreciarse, la escuela y la comunidad son los verdaderos escenarios de interculturalidad y justamente en ella el currículo debe partir, para transformarse en función de prestar un servicio educativo multidiverso y multiétnico.

Diversidad étnica y cultural en la incorporación de saberes al currículo.

¿El currículo en la I?E incorpora contenidos en su plan de estudios que aborde lo concerniente a la comprensión, aceptación y respeto a la diferencia? ¿Se trata el tema de la diversidad étnica y el respeto de un grupo en relación con el otro? ¿Tiene en cuenta las tensiones que en el contexto educativo de la escuela se presentan en grupos con diversidad cultural y étnica? ¿Establece la aceptación de la diferencia no solo etnocultural, sino religiosa, sexual o ideológica en la formación de los estudiantes? ¿Reconoce los saberes propios de cada etnia y cultura en relación con su identidad? O ¿Simplemente caracteriza de manera pedagógica los diferentes grupos étnicos que interactúan en la escuela y en la comunidad?

Justo en estos interrogantes se diagnostica y analiza si el currículo da respuesta a los mismos desde la I.E., de tal suerte que su construcción realmente medie entre las relaciones interétnicas que se dan en el proceso enseñanza aprendizaje.

El grupo focal tenido en cuenta debe conocer estos elementos y saber los mecanismos de su incorporación en el currículo, puesto que se trata de componentes etnoeducativos que en la estructura actual no existen, dejando de lado los parámetros legales de la normatividad colombiana con respecto a la diversidad etnocultural como un derecho de protección de las comunidades en los pueblos y que forma parte de sus procesos educativos.

Cifuentes, E (1993) explica que en el plano jurídico fue necesario esperar hasta 1991 para que la diversidad se reconociera en nuestra Nación. El artículo 7º de la Constitución Política declara: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Este principio, “lejos de ser una declaración puramente retórica, es el principio fundamental de diversidad étnica y cultural que proyecta en el plano jurídico el carácter democrático, participativo y pluralista de nuestra República” (p.7)

A lo anterior, se suma el hecho de que en el currículo para que cumpla esa función mediadora, debe agregarse la conceptualización expresa de lo que es la diversidad étnica y la diversidad cultural, puesto que de acuerdo con Postman citado en Savater, 2000: 4). La educación, en y para la diversidad, significa, además de promover el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, trabajar en la perspectiva de que cada persona, cada grupo se abra a los demás y en esa interrelación se descubra a sí mismo, siendo consciente de que “La diversidad constituye la historia que nos relata cómo nuestras interacciones con muchas clases de personas nos convierten en lo que somos”

Eso que “somos” no debe estar por fuera de la construcción del currículo, pues los saberes de cada grupo étnico, forman parte de lo que deben aprender sus miembros; ya que vienen de la comunidad, de su diversidad y se integran a la escuela, la cual tiene la responsabilidad de devolverlo bien configurado y estructurado en el proceso enseñanza aprendizaje.

Así mismo se define la Diversidad cultural, según la Unesco: como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas (...)En este sentido, la diversidad cultural es uno de los pilares del desarrollo sostenible, está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades, con la democracia como expresión de la libertad y con el acceso de los ciudadanos a las obras de creación, especialmente a las que se producen en su región. Crea las condiciones necesarias para un diálogo entre diferentes culturas y permite así el enriquecimiento mutuo de las culturas. El

respeto de la diversidad cultural y de las civilizaciones contribuye igualmente a la promoción de una cultura de paz (p.)

En ese orden de ideas, la diversidad etnocultural, no solo es un componente académico que ingresa en el currículo, sino que atiende lo comportamental, lo ético, lo social y en especial la diferencia.

Actualmente se vivencia a través de los medios de comunicación y en las luchas sociales que la diversidad se centra en una discusión más profunda, en el sentido no solo de identidad de la piel, sino de grupos con identidad sexual definida, religiosidad, economía, modos de sustento y relación con el medio ambiente y la tecnología, que la historia documenta de manera clara en nuestro país.

Por lo tanto, la educación que se imparte en las Instituciones educativas, debe apropiarse de todos estos elementos y ponerlos a dialogar con los saberes y el currículo en el marco de la diversidad étnica y cultural.

Aristizábal Giraldo. 2000 al respecto detalla que la conformación del Estado colombiano en el siglo XIX siguió el modelo de los estados europeos en los cuales, unidad equivalía a uniformidad: una cultura, una lengua, una religión, unas costumbres que cobijaran a todos los ciudadanos. En esta perspectiva la educación tenía una finalidad claramente definida: asegurar una sociedad uniforme, donde los grupos minoritarios, abandonando su cultura, se doblegarán a los dictámenes del grupo o grupos hegemónicos. (p.7)

Construir y organizar un currículo que incorpore saberes desde la diversidad etnocultural, implica planear estrategias pedagógicas y didácticas entre los miembros de la comunidad educativa, para que su construcción sea la ideal, tal y como se hace con las mesas de trabajo participativo para la construcción del Proyecto Educativo Institucional –PEI.

La Guía Interna. UNESCO op. cit. (2001) propone que cuando se forma un grupo para aprender junto (por ejemplo, los profesores, los alumnos y sus respectivas comunidades), si se quiere actuar desde la perspectiva de la diversidad, es necesario establecer dos puntos de partida:

- *Descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos (considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez de los demás y tratando de no identificar estas diferencias con carencias o deficiencias). Pero es necesario ser realmente consciente de todo esto y no asumirlo de manera implícita, como estamos acostumbrados a hacer.*

• *Negociar objetivos comunes, intereses comunes y las normas de comportamiento que nos van a permitir conseguir esos objetivos e intereses juntos, como grupo, sin dejar de prestar atención y respeto a las diferencias (algunos de nuestros objetivos en clase son impuestos desde fuera, pero incluso así es posible hacerlos explícitos para todos y negociar la forma en la que se van a tratar de alcanzar)*

Caracterización triétnica expresada en el currículo

El abordaje de este estudio, se toma sobre la base de tres grupos étnicos que forman parte de un entorno rural y urbano que se focaliza en la población muestra y que corresponde a la I.E S.J.P, en el entendido que su caracterización contribuye a la construcción/mediación del currículo para las relaciones interétnicas de sus miembros y que derivan al proceso enseñanza aprendizaje que aplica a esa y otras Instituciones Educativas con iguales condiciones.

Dicha caracterización, corresponde a una diversidad, a unas diferencias, a una relación intercultural que en su coexistencia estructuran la oportunidad de mediación del currículo, pues el conocimiento de todos y cada uno de los grupos étnicos, desde su historia, hasta sus costumbres ancestrales, consolidan el insumo teórico de un verdadero diseño curricular.

¿Cómo es, cómo se comporta, de que vive, cuáles son sus expectativas, de qué manera expresa sus tradiciones ancestrales; cuál es la base de su economía, cómo son las relaciones con sus corraciales y con los otros grupos étnicos; qué metodología de enseñanza sigue para su aprendizaje; de qué forma cohabita con la naturaleza y el medio ambiente; qué tipo de uso de la al suelo y de qué forma expresa su identidad y autonomía para su superación? Son los interrogantes que aplican a los tres grupos étnicos focalizados y que darían respuesta a la construcción de un currículo mediador de las relaciones interculturales en la institución educativa en donde se albergan y convergen estas comunidades.

Surge entonces la necesidad de caracterizar de manera sucinta a cada uno de estos grupos étnicos hacia la respuesta a los anteriores cuestionamientos.

En cuanto a los afros; asentados en San José del Palmar y que forman parte de su comunidad educativa, llegaron del interior del departamento del Chocó desde Novita, Condoto, Sipí y el municipio de Tadó se trasladaron a San José del Palmar, que hace frontera con el Valle del Cauca;

con toda esa diversidad cultural que ya venía asentada en Cartago y de donde también se trasladaron comunidades Indígenas y mestizas, al igual que de Pereira y todo el eje cafetero.

Esta comunidad afro, posee unos rasgos culturales y diversos que le identifican y que inducen a proponer la construcción de un currículo que se transforme pero que no se aísle de su identidad.

Rasgos como la funebria, lo musical, tradiciones alimentarias y platos típicos, son elementos importantes que deben ser visibilizados desde el currículo.

De la misma manera otros elementos identitarios y de interacción cultural y atavismo propios de los afrodescendientes como son: **El uso del suelo**, en el entendido que su modo de vida en un 80% ha dependido de la minería. Es decir, de la explotación de oro y platino en forma artesanal. Mediante el barequeo y las distintas técnicas de explotación minera, con diferentes técnicas de explotación minera tanto de orden tradicional como artesanal, valga decir: con los mismos recursos del régimen esclavistas con herramientas manuales como: Almocafre, batea, barra, cachos y betadora. Mientras que el 20% restante lo dedica a la agricultura de pan coger y a la explotación maderera.

Otra manera de uso de la naturaleza y de manejo del paisaje natural, lo hace el afrodescendiente, a través de la medicina natural o empírica:

El afrotachocoano, al igual que los demás habitantes de etnia negra, conoce las plantas, conoce sus características y así mismo, sabe cuál debe utilizar para prevenir o sanar sus enfermedades. Todo ello, fundado en sus creencias, cultura, tradiciones y conocimientos ancestrales que vienen de su raíz africana, los cuales han sido transmitidos desde tiempos inmemoriales, por nuestros abuelos. No existe un dato cronológico, que diga a los historiadores, que la medicina natural apareció en un tiempo determinado, como es el caso de la medicina científica, que tiene múltiples apoyos bibliográficos que definen su origen o momento de aparición. (Mosquera Sergio 1998)

Finalmente se aportan los Rasgos Mitológicos y Leyendas Afrodescendientes entre los que se mencionan: La Viudita, La Mula Cuaresma, El Duende, El Perro Negro.

Todo este acervo cultural que forma parte del pueblo afro, es vital que se incorpore en el currículo, tanto como rasgo identitario, como estrategia etnoeducativa. Para que la reflexión

pedagógica del propio conocimiento del estudiante le induzca a la comprensión de su par o de su alter étnico.

En lo concerniente a **la comunidad indígena**. El otro grupo étnico que está inmerso en la construcción del currículo y que media en la relación inter étnica dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, corresponde a estas comunidades, que desde otra cosmovisión también implican una transformación de dicho currículo y sus contenidos de plan de estudios.

Tener en cuenta referencialmente su *Cultura usos y costumbres, sitios sagrados, cosmovisión y tradición, como lo relata* un documento del Ministerio de la Cultura de Colombia, Publicado con motivo de la celebración del Bicentenario de la Independencia, hace una extensa, pero completa caracterización bio, geo histórica de los pueblos indígenas de nuestro país;

Este mundo tiene también tres partes, tres órdenes: el del monte; el de la tierra, donde viven los Embera en las orillas de los ríos; y el del agua; tres componentes que se equivalen y relacionan con los tres anteriores. Así, sus términos extremos, monte y río, son las vías de comunicación con el mundo de arriba y el de abajo, respectivamente. Por eso Jinopotabar va al monte cuando quiere ir a la luna que navega por el cielo en su canoa, y al río cuando quiere alcanzar el mundo de abajo. (p.6)

Los Embera conservan gran parte de su pensamiento propio, tradición oral y celebración de rituales. Se destaca dentro de su cultura la figura del Jaibaná, quien se desempeña como médico tradicional y además ejerce la autoridad, el control social y el manejo territorial. En sus ceremonias utiliza bebidas como el pilde o borrachero, para comunicarse con los espíritus.

Entre sus ritos más sobresalientes está la “ombligada” que se les practica a los niños en luna llena pocos días después de nacer, aplicando distintas sustancias sobre su vientre; se dice que, con este ritual, se adquiere fuerza para cazar, pescar y navegar. Además de las fiestas tradicionales, celebran el bautizo de los niños, la iniciación de los adolescentes y la cosecha del maíz.

Evidentemente en el Plan de estudios, desde las áreas transversalizadas de Ciencias Sociales, Ética valores, Religión y Ciencias naturales, estos elementos identitarios se consolidan como procesos etnoeducativos que intervienen para la construcción del currículo y llegar a la mediación de las relaciones interétnicas dentro del proceso enseñanza aprendizaje en la I.E.

Finalmente, y por tratarse de un proceso enseñanza y aprendizaje, en donde el currículo es mediador de la interculturalidad entre las relaciones interétnicas de los estudiantes, pero que esencialmente atañen a un componente etnoeducativo, no puede aislarse la estructura del mismo a la teorización acerca de los **pueblos blancos o mestizos**.

Por otro lado, la experiencia docente ha demostrado que la construcción del currículo, el cual ya desde el gobierno central, ha venido diseñado con lineamientos para blancos o mestizos, se regula para las comunidades negras de Colombia y se les enmarca en una estructura legal.

En ese sentido existen unos parámetros establecidos, entre los cuales se pueden tener en cuenta algunos avances puntuales sobre derechos de las comunidades negras en Colombia, como lo expresa Romero Loaiza (s/f) Citado por la UNESCO (2005): Organización, Territorialidad, Identidad cultural y educación, Desarrollo económico (p.289)

En ese orden de ideas, deben considerarse también, los aspectos constitucionales en la consolidación de un currículo mediador de la interculturalidad para el proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa triétnica; como lo sigue exponiendo Romero Loaiza (s/f):

La carta constitucional apunta a la construcción de un país renovado fundado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Estos aspectos legales dan paso a una reflexión pedagógica, que indica que la construcción de un currículo mediador de la interculturalidad, tiene soportes que no son meramente conceptuales, sino que están amparados en las normatividades que protegen u ordenan la forma de enseñar adaptados a los grupos étnicos en donde se da su aplicación.

Por eso mismo, en la ley 70 (1993) se establecen las condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las comunidades negras, por ejemplo:

Artículo 7, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, estableciendo en el artículo 10; el castellano como idioma oficial y a las lenguas y dialectos de los grupos étnicos también oficiales en sus territorios. Se señala ahí mismo que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad, reconociendo la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. Por su parte, “el Estado promoverá la

investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”. (Art. 70). (p.290)

Por su parte, Daniel Garcés Aragón (2001) citado por la UNESCO (2005), en cuanto a la educación afro, o de comunidades negras, dice que:

La educación afrocolombiana surge junto a los movimientos reivindicativos de dichas comunidades para combatir la discriminación racial, defender los derechos culturales y la equidad entre pueblos. En 1977 se realiza en Cali el Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas, en donde se plantea la relevancia de la realización de estudios e investigaciones sobre los elementos culturales de ascendencia africana para incorporarlos en los desarrollos curriculares de las escuelas, colegios de secundaria y universidades, además de la necesidad de realizar gestiones financieras ante organismos internacionales para llevar a cabo estas acciones. (p.292)

Entre tanto, así como está determinado para los grupos o comunidades afrodescendientes, también está enmarcada la ley, para la educación de las comunidades indígenas hacia la orientación de un currículo intercultural en el marco de un proceso de etnoeducación:

La educación para grupos indígenas en Colombia estuvo desde un comienzo ligada a la administración de la Iglesia Católica por medio de un concordato firmado entre el Estado colombiano y el Vaticano en 1886, en el cual se entrega a ésta la dirección de las escuelas públicas de primaria para varones. De esta manera, ella asume el rol de entidad “civilizadora” hacia los “salvajes” indígenas.

Para Romero Loaiza, el internado indígena y la escuela misional de esta época se constituyeron en una unidad económico-administrativa en torno a la cual la comunidad estableció nuevas relaciones económicas y sociales, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones. De vital importancia tanto para el aparato estatal como para la Iglesia, “la escuela misional permite afianzar modelos espacio-temporales, pautas cognitivas, valoraciones y prohibiciones e, incluso, determinadas relaciones de producción”, (p.291)

Toda esta caracterización de los diferentes grupos focales, facilita la apropiación de los insumos necesarios que se deben tener en cuenta para aplicarlos al plan de estudios y los contenidos de la malla curricular al interior del currículo de la I.E. , para luego hacer los ajustes pertinentes al Proyecto educativo Institucional PEI.

2.2 Metodología.

Para el desarrollo de este proceso investigativo, se toma como base el tipo de investigación cualitativa y de corte etnográfico. Para Murillo & Martínez (2010), citando en González y Hernández (2003); es denominado cualitativa dado que *“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”*. (Pag, 32).

La muestra de unidades de trabajo tenida en cuenta, aplica a un número entre 18 y 15 unidades de análisis en las cuales se observan las situaciones de relaciones interétnicas que dan paso a la reflexión pedagógica de interculturalidad para articular el currículo. Por ello en cuanto al enfoque etnográfico, se continúa teniendo en cuenta a Murillo & Martínez (2010), citando en González y Hernández (2003)

“Lo fundamental es el registro del conocimiento cultural... la investigación detallada de patrones de interacción social...el análisis holístico de las sociedades” (Pag, 44)

“La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas a cerca de ellos (García Jiménez, 1994)”. (Pag, 45).

La Muestra, corresponde a 33 unidades de trabajo organizadas por grupos de unidades de trabajo

Variables: identidad étnica, indígenas, mestizos, afros, interculturalidad.

Para la recolección de la información, el equipo investigador hace uso de la observación estructurada en el aula. Expresamente a las relaciones interétnicas entre estudiantes afros, mestizos e indígenas.

De igual manera una revisión profunda del currículo en su malla curricular, planes de área y planes de aula y en la I.E; al mismo tiempo de la entrevista a los miembros de la comunidad educativa. Al

igual que los registros fotográficos y fílmicos que permiten con certeza obtener los insumos hacia la construcción de un currículo intercultural que medie en el proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

PLAN DE ACTIVIDADES DE CAMPO								
NOMBRE DEL PROYECTO: <i>Hacia un currículo intercultural mediador de la enseñanza aprendizaje y las relaciones en la comunidad de la Institución Educativa San José de San José del Palmar.</i>								
OBJETIVOS	DISEÑO DE ACTIVIDADES:	METODOLOGIA	RESULTADOS ESPERADOS	DURACIÓN	LUGAR	RESPONSABLE	FECHA	
Objetivo específico 1. Analizar la estructura curricular de la I.E. San José de San José del Palmar verificando la forma como ésta se adapta a la interculturalidad étnica de su comunidad educativa	- Convocatoria a estudiantes - Organización del Semillero de investigación - Socialización de las actividades a realizar	Exposición oral Uso de recursos audiovisuales	100% del proyecto socializado a los estudiantes de la I.E	1 hora clase	Sede Institución Educativa San José	Docentes investigadoras Estudiantes del semillero de investigación		
Objetivo específico 2. Establecer de manera diferencial el tipo de relaciones que comparten los estudiantes de la I.E. San José de San José del Palmar a partir de su diversidad étnica y cultural.	- Recolección de información y registros fotográficos. - Visitas a los estudiantes y observación intra y extra aula de clases - Dialogo con la comunidad	Organización del equipo de trabajo dividido en tres (3) grupos. Docentes investigadoras, Docente de la I.E Directivos Docentes Dotación de cámaras fotográficas y grabadora	Recolectar el mayor número posible de fotografías, grabaciones y videos de las relaciones interculturales de la comunidad educativa	Una semana	Área rural y urbana de San José del Palmar	Docentes investigadoras		
Objetivo específico 3. Potenciar la reelaboración del currículo, direccionado a la mediación entre el proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones que comparte la comunidad educativa de la I.E en el marco de la interculturalidad y la diversidad.	- Investigación documental - Revisión del Diseño curricular actual Diagnóstico y evaluación del componente intercultural	Organizar equipos de investigación para la consulta por tema. Recolección y registro de la información	Haber registrado y documentado la información consultada acerca del Currículo de la I.E	1 semana	La I.E.	Docentes investigadoras		

Tabla de trabajo de campo. Elaboración Propia

3.1 RESULTADOS

El análisis llevado a cabo con las diferentes unidades de trabajo a partir de la observación estructurada realizada y las diferentes variables tenidas en cuenta, al igual que los elementos conceptuales de la caracterización de cada grupo étnico, evidenció que:

Los estudiantes de las comunidades indígenas se relacionan más entre ellos mismos y entre sus similares mestizos, más que con aquellos de etnia negra. En su mayoría de los estudiantes indígenas se ven y sienten como reflejados con los otros de una etnia similar.

Contrario a ello, un mayor porcentaje de estudiantes de afros, se relacionan e interactúan más con los mestizos que con los indígenas; se integran, realizan tareas y juegan con estos estudiantes.

En su conjunto por grupo étnico, al llegar a la escuela y al salir a los descansos o recreos, los estudiantes se organizan por grupos de su propio grupo étnico, aunque a la hora de jugar se dispersan como se mencionó anteriormente.

Culturalmente cada grupo étnico expresa su propia forma de actuar. Los niños indígenas se expresan constantemente en su lengua, generando desazón en los otros estudiantes por desconocerla

En cuanto a la revisión del currículo, el plan de estudios, la malla curricular y los planes de área y aula, contemplan en la I.E, la enseñanza de los estudios afrocolombianos, complementaria del área de ciencias sociales.

Se evidencia la cátedra de etnoeducación en grados superiores, pero no se observan contenidos que den cuenta de la diversidad cultural, de la identidad étnica, que transversalicen las demás áreas del conocimiento.

Los contenidos se subordinan a los programas expedidos por el Ministerio de Educación nacional, salvo las actualizaciones que los docentes hacen por su propia cuenta.

Urge una construcción conjunta del currículo y sus elementos conexos, para que la interculturalidad realmente permee el proceso enseñanza y aprendizaje y medie en las relaciones interétnicas de la I.E.

4. Conclusiones.

La experiencia docente en el contexto de la I.E, al igual que la indagación desarrollada en la presente investigación, a la par con el trabajo de campo, permiten arrojar las siguientes conclusiones:

Es fundamental reconocer la importancia de la diversidad cultural en los procesos educacionales. La heterogeneidad que se da en los sujetos de investigación es clara y más aún cuando se trata de comunidades o grupos étnicos distintos e interculturales.

Evidentemente, aunque comparten el mismo entorno educativo, afros, mestizos e indígenas, tienen una cosmovisión diferente, unas costumbres, tradiciones y formas de vida que le dan una identidad cultural y unas autonomías distintas y en consecuencia el proceso enseñanza aprendizaje obliga a permear el currículo hacia dicha diferenciación.

Curiosamente, esto se corresponde a entender la diversidad, articulada con la singularidad y consecuentemente a incorporar en el currículo la alteridad, para que cada grupo se respete,

interactúe y se entienda en el marco de dicha diversidad y en el escenario de enseñanza aprendizaje que es la escuela.

El trabajo de campo con estudiantes que conforman un semillero de investigación es vital; no solo para el recaudo de la información, sino para la interpretación de la vivencia, pues surge de ellos mismos su capacidad de entender la diversidad, autoconocerse y conocer las otras culturas de los demás grupos étnicos.

De igual forma es importante el contacto con el resto de la comunidad educativa, porque de la asimilación de sus perspectivas, de su forma de vida y de la manera como cada grupo muestra su interculturalidad, surgen los elementos de mediación que permiten la construcción del currículo y las relaciones en el proceso enseñanza aprendizaje en la I.E.

2 Referencias Bibliográficas

- Álvarez Crespillo Eduardo. 2010. La escuela como institución educativa. Pedagogía Magna. No. 5
- Arias, Héctor. (2003): “Estudio de las comunidades”, en Rayza Portal y Milena Recio (comp.)
- Balbino A. Quesada Talavera. 2011. Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política qtalavera67@yahoo.es
- Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango. Banco de la República, (De EL TIEMPO, número 186, de 20 de Julio de 1858.) tomado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/ares/ares43.htm>
- Bodnar, Yolanda. 1986. *Etnoeducación. Política educativa indígena nacional y algunas experiencias bilingües-interculturales adelantadas en el país*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castorina, J. A. (2005). “Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comps.),
- Causse Cathcart, Mercedes. 2009. El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba. Ciencia en su PC, núm. 3, , pp. 12-21. Cuba
- Cifuentes, E., Corte Constitucional. 1993, en Ministerio de Cultura, 1998: 7)

CONPES 1994-1998 *Consejo Nacional de Política Económica y Social*. (p.289)

Constitución 1991. Gaceta Ministerio de Justicia. Bogotá. 2002

Declaración Universal de la UNESCO 2001. Sobre la Diversidad Cultural. Adoptada por la 31 a Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre.

García, Jorge. 2009. *Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Tumaco: Edinar.

Hidalgo, Liliam. 2009. Educación e interculturalidad: entre la diversidad y la desigualdad: Desigualdad, *diversidad, educación, interculturalidad*. Portal Aula intercultural. Tomado de <http://aulaintercultural.org/2009/09/25/educacion-e-interculturalidad-entre-la-diversidad-y-la-desigualdad/>

Hollman Bonilla García (s/f) Estudiante de la Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Monitor de investigación, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Aspirante al título de abogado, Facultad de derecho, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. hollmanbg@gmail.com

<http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/glosario.pdf>

Lévinas Emmanuel, Totalidad e infinito, Salamanca, Sígueme, 2006, p. 103.

Levinas, Emmanuel. 2000. La Huella del otro. Editorial Taurus. México *Comunicación y comunidad*. La Habana, Editorial Félix Varela.

Lozano Vallejo, Ruth. 2005. Interculturalidad, desafío y proceso de construcción. Manual de Capacitación. Servicios de Comunicación Intercultural SERVINDI. Lima- Perú.

Martínez Tena, Alicia e Isabel Taquechel (1994): *Glosario de promoción y animación socio-cultural en el trabajo de comunidades*. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.

Montaluisa Chasiquiza Luís. 1988. Comunidad, escuela y currículo. UNESCO. OREALC- Santiago de Chile pp. 8-11-14

Mosquera, Sergio. Magister. 1998. Historiador de la U.T.CH. y de la Univ. Autónoma de Bogotá. Dialogo Istmina

Oficina de Obras Públicas y Planeación del Municipio de San José del Palmar. 2016

Oficina de Planeación Municipal 2010. Pueblo Rico- Risaralda

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. UNESCO. 2005. Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil-Chile-Colombia-México y Perú. Vol. 1. Impreso en Chile por AMF Imprenta Santiago, Chile. Diciembre, Perea de Mena Mirza. Gil Ibargüen, Beatriz y López de Ortega Beatriz. 1.990 Anotaciones socioculturales sobre el departamento de chocó. Editorial Lealón pág. 2,63
- Savater, Fernando. 2000. “La educación desconcertada”. En: Lecturas Dominicales. El Tiempo. Santa Fe de Bogotá, 21 de mayo: 3 - 4.
- Silvio Aristizábal Giraldo. 2000. La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Pedagogía y Saberes N° 15. Bogotá
- Stabback Philip. 2016. Qué hace a un currículo de calidad. .UNESCO- ODS Reflexiones en progreso N° 2 sobre *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Stenhouse Lawrence(s/f), *Investigación y desarrollo del curriculum*,p. 28
- Terigi, Flavia. 2009. Aportes Para El Desarrollo Curricular Sujetos de la educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Trujillo Sáez, Fernando. 2005. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada*. Publicado en *Porta Linguarum*, N° 4
- Valade, Bernard (en Akoun, Andre (dir.) 1983, Recuperado de <http://www.ladeliteratura.com.uy/sala/complementos/mitos.pdf>
- Valiente – Catter, Teresa 1999. Interculturalidad y desarrollo curricular, en interculturalidad y educación. Dialogo para la democracia en América Latina (número especial de Pueblo Indígenas y educación 45-46) Abya Yala. Quito, 51-76
- Vázquez Fernández, Adrián. (2014). Tres conceptos de alteridad: una lectura actitudinal.
- Vizcaíno Gutiérrez Lidia. 2010. Revista digit@l Eduinnova Sección: Reflexiones Didácticas. ISSN 1989-1520 N° 26 – Noviembre 2010
- Walsh, John E. 1973. Intercultural Education in the Community of Man. Honolulu: The University Press of Hawaii.