

**UNED**

Escuela  
Internacional  
de Doctorado

**EIDUNED**



# **TESIS DOCTORAL**

## **AÑO 2021**

### **EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN DE FORMADORES EN COLOMBIA**

#### **MÓNICA RUIZ QUIROGA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA 4: ESTUDIOS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN**

**Directora: BEATRIZ MALIK LIÉVANO**



## INDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> .....   | 12 |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | 13 |
| i. La experiencia que da lugar a la pregunta .....   | 13 |
| ii. Un segundo motivo: la preocupación por lo intercultural en América Latina .  | 16 |
| iii. Qué se persigue con la investigación .....  | 18 |
| iv. Lo metodológico .....  | 20 |
| v. Estructura de la tesis .....  | 21 |
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....  | 24 |
| <b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....  | 24 |
| 1.1 El enfoque cualitativo y la investigación social de borde .....  | 26 |
| 1.2 El proceso: conocimiento en espiral .....  | 30 |
| 1.3 Análisis e interpretación: El Análisis de contenido de las narrativas y documentos .....                             | 31 |
| 1.4 Dificultades o limitaciones de la investigación .....  | 44 |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | 46 |
| <b>ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA EMERGENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA</b> ..... | 46 |
| 2.1 La formación de formadores como objeto de estudio .....  | 49 |
| 2.2 El movimiento social y la interculturalidad .....  | 55 |
| 2.3 La Interculturalidad y sus formas de apropiación .....   | 57 |
| 2.4 Sobre la Interculturalidad y sus bases conceptuales .....  | 62 |
| 2.4.1 La interculturalidad desde el construccionismo social .....  | 63 |

|   |     |
|---|-----|
|   | 4   |
| Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia  |     |
| 2.4.2 Cultura, decolonialidad y subalternidad.....  | 65  |
| 2.4.3 La educación desde la filosofía, la antropología y las pedagogías críticas<br>.....                                     | 68  |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....   | 72  |
| <b>APORTES CONCEPTUALES PARA LA LECTURA DE LA EXPERIENCIA DE LA<br/>OTREDAD</b> .....   | 72  |
| 3.1 La interculturalidad: aporte de las teorías de la cultura, la decolonialidad,<br>subalternidad y las ecologías .....      | 74  |
| 3.1.1 Cultura e interculturalidad .....   | 74  |
| 3.1.2 Interculturalidad como decolonialidad y subalternidad .....   | 78  |
| 3.1.3 Retos de la interculturalidad y la educación intercultural: por un paradigma<br>emergente .....                         | 80  |
| 3.2 Narrativa, experiencia y otredad.....   | 85  |
| 3.2.1 La memoria.....   | 85  |
| 3.2.2 Experiencia .....   | 87  |
| 3.2.3 Otredad y alteridad.....  | 88  |
| 3.3 Educación y renovación: por una relación como proximidad .....  | 94  |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....   | 100 |
| <b>REPRESENTACIÓN DEL OTRO Y RELACIÓN CULTURAL. UNA MIRADA<br/>RETROSPECTIVA</b> .....  | 100 |
| 4.1 La regulación de la relación cultural durante la Colonia.....   | 104 |
| 4.2 El otro en las políticas públicas educativas en el periodo republicano del siglo<br>XIX y primera mitad del siglo XX..... | 114 |

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

|  |            |
|--|------------|
| 4.3 El otro en las políticas de la segunda mitad del siglo XX.....   | 119        |
| 4.4 El otro en las políticas educativas en las últimas cuatro décadas .....                                    | 124        |
| 4.4.1 La falacia neoliberal y las competencias “interculturales” .....   | 124        |
| 4.4.2 La respuesta social a la falacia neoliberal y multicultural .....  | 127        |
| <b>CAPÍTULO 5 .....</b>  | <b>130</b> |
| <b>RETROSPECTIVA: LA EXPERIENCIA DEL OTRO EN LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES.....</b>                           | <b>130</b> |
| 5.1 Primeras preocupaciones por la formación de formadores como refuerzo de las relaciones con los otros ..... | 134        |
| 5.2 La formación de docente en el marco de las políticas para la diversidad .....                              | 155        |
| <b>CAPÍTULO 6 .....</b>  | <b>161</b> |
| <b>EL OTRO COMO EXPERIENCIA, UNA LECTURA DESDE LAS NARRATIVAS</b>  | <b>161</b> |
| 6.1 El otro como objeto: huellas históricas de la violencia .....  | 163        |
| 6.2 El otro como persona: Subjetividades emergentes: feminidad y contemporaneidad .....                        | 179        |
| <b>CAPÍTULO 7 .....</b>  | <b>188</b> |
| <b>LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA: APORTES PARA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE FORMADORES.....</b>               | <b>188</b> |
| 7.1 La línea Interculturalidad, Educación y Territorio .....   | 190        |
| 7.2 Reflexiones necesarias para una propuesta de formación .....   | 196        |
| 7.2.1 Primera reflexión: por una pedagogía como relación con el otro .....                                     | 196        |
| 7.2.2 Segunda reflexión: lo intercultural requiere de la resignificación del currículo .....                   | 198        |

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

|  |     |
|--|-----|
| 7.2.3 Tercera reflexión: la formación es ante todo problematización y desnaturalización.....         | 202 |
| 7.2.4 Cuarta reflexión: Cuando la desnaturalización promueve la praxis .....                         | 206 |
| <b>CONCLUSIONES</b> .....  | 210 |
| i. La formación y su relación con la interculturalidad como problema de investigación.....           | 210 |
| ii. La narración de la experiencia del otro, como posibilidad ética y educativa de la formación..... | 213 |
| iii. Las formas de relación intercultural.....   | 215 |
| iv. La formación de formadores una apuesta ético – política y una propuesta de acción .....          | 218 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....  | 220 |
| <b>Listado de fuentes oficiales, leyes, decretos, informes ministeriales, boletines</b><br>.....     | 234 |
| <b>Anexos</b> .....  | 237 |
| <b>Anexo 1. Narrativa A1</b> .....   | 237 |
| <b>Anexo 2: Narrativa A2</b> .....   | 245 |
| <b>Anexo 3: Narrativa A3</b> .....   | 247 |
| <b>Anexo 4: Narrativa A4</b> .....   | 252 |
| <b>Anexo 5. Narrativa A5</b> .....   | 255 |
| <b>Anexo 6. Narrativa A6</b> .....   | 264 |

**Listado de fotografías e ilustraciones**

|  |     |
|--|-----|
| Ilustración 1. Fuente: Mena, 2006 .....  | 107 |
| Ilustración 2. Pirámide social periodo colonial. Libro de texto Civilización 4. Fuente Ibagón, Nilson, 2014.....   | 108 |
| Ilustración 3. Catecismo de Pedro Gante. Fuente <a href="http://www.hemisphericinstitute.org/cuaderno/censura/html/t_evan/t_evan.htm">http://www.hemisphericinstitute.org/cuaderno/censura/html/t_evan/t_evan.htm</a> ....   | 112 |
| Ilustración 4. Tomado de <a href="https://redh-cuba.org/2018/movimientos-sociales-en-america-latina-un-nuevo-ciclo-de-luchas/">https://redh-cuba.org/2018/movimientos-sociales-en-america-latina-un-nuevo-ciclo-de-luchas/</a> .....   | 124 |
| Ilustración 5. Fuente. <a href="http://neocolonialeduca-ens.blogspot.com/">http://neocolonialeduca-ens.blogspot.com/</a> .....   | 135 |
| Ilustración 6. Publicación La Escuela Normal dirigida a administradores y profesores en formación en las tres últimas décadas del siglo XX.....  | 140 |
| Ilustración 7. Publicación El Maestro de Escuela dirigida a profesores en formación de las Escuelas Normales en la primera mitad del siglo XX.....   | 141 |
| Ilustración 8. Publicación el Institutor, dirigida a profesores en formación del país durante la primera mitad del siglo XX.....   | 143 |
| <br>   |     |
| Foto 1. Niñas en la escuela de Santiago. Fuente: Las misiones en Colombia. Obras de los misioneros capuchinos en el Caquetá y Putumayo 1912 .....  | 116 |
| Foto 2. Clase de física del 60 del siglo XX en la Universidad Pedagógica Nacional. Fuente <a href="http://idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401">http://idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401</a> .....  | 144 |
| Foto 3. Maria Sanabria (derecha) lleva ocho años esperando que lleven a juicio a los militares que asesinaron a su hijo. Fuente: Asociación Minga. Tomado de <a href="http://verdadaboerta.com/falsos-positivos-sigue-la-impunidad/">http://verdadaboerta.com/falsos-positivos-sigue-la-impunidad/</a> ..... | 166 |

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

|   |     |
|---|-----|
| Foto 4. Tomada de autobiografía A1 .....  | 176 |
| Foto 5. Tomada de biografía A2 .....  | 181 |
| Foto 6. Tomada de biografía A6 .....  | 182 |
| Foto 7. Salida de campo LIET, 2013. Tomada por Mónica Ruiz .....                          | 192 |
| Foto 8. Práctica pedagógica en Kurak Chak. Archivo LIET .....                             | 193 |
| Foto 9. Práctica pedagógica Usme Alto. Archivo LIET. Tomada por William Aguilera<br>..... | 194 |
| Foto 10. Taller con docente en Sierra Nevada. Tomada por Mónica Ruiz .....                | 195 |
| Foto 11. Sesión de alfabetización. Tomada por Mónica Ruiz .....                           | 205 |



## Listado de cuadros y diagramas

### Cuadros

|   |     |
|---|-----|
| Cuadro 1. Niveles de Análisis de Contenido. Adaptado de Ruiz (2004) .....   | 33  |
| Cuadro 2. Ejemplo categorización deductiva .....                            | 35  |
| Cuadro 3. Ejemplo categorización abierta.....                               | 39  |
| Cuadro 4. Ejemplo categorización axial .....                                | 42  |
| Cuadro 5. Elaborado a partir de la propuesta de De Sousa Santos (2009)..... | 83  |
| Cuadro 6. Formas de relacionamiento con el otro. ....                       | 91  |
| Cuadro 7. Estrategias pedagógicas para un diálogo intercultural .....       | 205 |

### Diagramas

|   |     |
|---|-----|
| Diagrama 1. Proceso planteado para la Investigación.....  | 30  |
| Diagrama 2. Relaciones de los aspectos subyacentes a la realidad, perspectiva<br>analítica.....                               | 40  |
| Diagrama 3. Reestructuración de la realidad. Representación explicativa. Tomado<br>de Murcia y Jaramillo (2008, p. 184) ..... | 43  |
| Diagrama 4. Representación dinámica Intercultural. ....   | 44  |
| Diagrama 5. Propuesta de formación para formadores desde una perspectiva<br>intercultural .....                               | 196 |
| Diagrama 6. Pensamientos en diálogo para la formación de formadores .....   | 208 |

**Lista de abreviaturas y siglas**

AC: Análisis de Contenido

AICO: Autoridades indígenas de Colombia

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CPSM: Cárcel y Penitenciaría de Mediana Seguridad de Bogotá

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca

FARC – EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo

IAP: Investigación Acción Participativa

ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

LCS: Licenciatura en Ciencias Sociales

LIET: Línea Interculturalidad, Educación y Territorio.

LGBTIQ: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer

NMSs: Nuevos Movimientos Sociales

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PNDU: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PEBI: Programa de Educación Educativo Bilingüe Intercultural

OEA: Organización de los Estados Americanos

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

RCH: Recuperación Colectiva de la Historia

UAIIN: Universidad Autónoma Indígena e Intercultural

UD: Universidad Distrital

UN: Universidad Nacional

UPN: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura

ZVTR: Zonas Veredales Transitorias

## AGRADECIMIENTOS

*Con especial cariño agradezco a*

*Los profesores de la línea Interculturalidad, Educación y Territorio, a los maestros y maestras de los diferentes lugares del país donde se desarrolla la práctica educativa, a los líderes sociales, mujeres y hombres privados de la libertad, a mi amiga Flor y estimados estudiantes Alejandra, Vanesa, Sebastián, Alejandro, Carolina, por sus historias, y a Beatriz Malik por su acompañamiento y sus valiosas orientaciones.*

## INTRODUCCIÓN

### i. La experiencia que da lugar a la pregunta

El origen de esta investigación se halla en mi experiencia como formadora de formadores en la Licenciatura en Ciencias Sociales<sup>1</sup> de la Universidad Pedagógica Nacional. Soy docente en este espacio desde el 2008 y también realicé allí mis estudios de pregrado, una especialización y la maestría; todos estos escenarios junto con otros, han alimentado afectiva y profesionalmente esta investigación.

Ingreso a la línea de Proyecto Pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio en el 2010. Esta nace en el 2007 a partir de la iniciativa de algunos profesores de la Licenciatura que buscaban otros escenarios, además de los acostumbrados (instituciones educativas y en la ciudad) para realizar las prácticas pedagógicas de los profesores en formación inicial; es así que se crean algunos vínculos interinstitucionales aprovechando las experiencias y relaciones profesionales de los

---

<sup>1</sup> La Universidad Pedagógica Nacional tiene como misión la formación de docentes en el nivel inicial en diferentes áreas del conocimiento, entre estos las Ciencias Sociales.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia profesores de la línea con colegas de la Universidad del Cauca y con el pueblo Misak<sup>2</sup> que habita en el mismo el departamento, así como con la Agrupación de Escuelas Rurales de Usme Alto. Con estos vínculos iniciales se abre un abanico de oportunidades para interactuar con otros escenarios, varios de los cuales se mantienen actualmente gracias a los esfuerzos de las comunidades, profesores y estudiantes de todos estos.

A partir de unas orientaciones y principios generales basados en la teoría y pedagogías críticas, la Educación Propia y la Interculturalidad, la línea estableció en adelante relaciones con otras instituciones, entre las que se encuentran organizaciones de base (políticas, ambientales, culturales), cabildos y resguardos indígenas, instituciones educativas campesinas y con establecimientos carcelarios para adultos y jóvenes.

Es el compromiso y convicción del poder transformador de la educación ante las injustas condiciones de existencias que vivimos, lo que generó la necesidad de la expansión hacia otros sujetos y territorios. También se consideraba que, la práctica pedagógica no era una acción acrítica o un experimento que los estudiantes realizan en un periodo corto en el aula, sino un compromiso político más amplio que se da todo el tiempo y en todos los lugares.

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que muchas de las experiencias de investigación y de práctica pedagógica en el país se basan en un enfoque étnico, lo cual obedece a los procesos de lucha de los pueblos indígenas y afrocolombianos por sus propias educaciones. De estas dinámicas son de reconocimiento internacional las reflexiones sobre la educación propia e intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, la Universidad Misak o la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, entre otras tantas experiencias en los niveles de la educación básica, media y superior.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Los estudiantes que han estado en la línea de proyecto pedagógico llegan a ella ya sea por afinidad con las propuestas pedagógicas, por sus convicciones político-educativas o por su pertenencia a colectivos o grupos de trabajo populares. Son jóvenes mujeres y hombres que ven en la práctica una posibilidad de continuar y enriquecer sus experiencias de vida y se proyectan en diferentes escenarios profesionales.

El paso por el grupo de práctica ha sido tan significativo que hemos visto cómo algunos de ellos retornan a sus territorios, ya sean lejanos o cercanos geográficamente, para fortalecer sus propios proyectos educativos (bibliotecas populares, organizaciones culturales, entre otras); también hemos presenciado su afán por seguir fortaleciendo su formación por lo que se vinculan a maestrías dentro y fuera del país, en las que han encontrado aportes profesionales y afectivos que les han ayudado a consolidar lo iniciado en el pregrado.

Por último hemos encontrado con alegría que algunos de ellos han optado por quedarse temporalmente en algunas de las comunidades con las que desarrollaron la práctica, también como un voto de confianza de estas comunidades con la Universidad.

Los profesores que hacemos parte de la línea fuimos en todos los casos estudiantes en la Facultad de Humanidades de la Universidad, por allá a finales del siglo XX, por tanto, somos herederos también de las experiencias de formación que tuvimos con nuestros profesores.

Actualmente la línea de proyecto pedagógico se orienta bajo los principios de las Pedagogías Críticas en sus diferentes corrientes y la Educación Popular, asimismo

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

nos alimentan las reflexiones conceptuales basadas en la Interculturalidad Crítica, el territorio y estos dos en su relación con la educación. Desarrollamos las propuestas pedagógicas de los estudiantes en escenarios en los que consideramos que la educación intercultural, y la enseñanza de las Ciencias Sociales cumple un papel fundamental para la transformación de los sujetos que allí interactúan, como por ejemplo con campesinos, indígenas, afrocolombianos, adultos, jóvenes de sectores populares, organizaciones de base y, mujeres y hombres privados de la libertad.

Luego de varios años de trabajo en la línea y con algo de experiencia se realiza un alto en el camino dada cierta rutinización en la que habíamos caído; lo anterior dio lugar al cuestionamiento de algunos de los supuestos conceptuales y metodológicos de la práctica pedagógica, por lo que hubo una renovación de la propuesta, principalmente en los aspectos metodológicos, sin embargo poco se logró en lo conceptual; esta carencia es uno de los motivos que dan lugar a esta investigación, pues se hace necesario e imperante revisar críticamente aquello que estamos entendiendo por interculturalidad y su relación con la formación de profesores.

## ii. Un segundo motivo: la preocupación por lo intercultural en América Latina

Otra motivación que da lugar a esta investigación, es que el tema se halla inmerso en un proceso social mas amplio que se viene dando desde la década del setenta del siglo XX a nivel latinoamericano; este es, el de los Nuevos Movimientos Sociales<sup>3</sup>, en

---

<sup>3</sup> Para la comprensión de los movimientos sociales latinoamericanos actuales pueden retomarse: las investigaciones de Alfonso Torres Carrillo sobre las diversas modalidades de acción colectiva, como es el caso de los nuevos movimientos sociales (NMSs) y procesos de organización populares urbanos, que surgen como respuesta a los efectos negativos producidos por políticas económicas neoliberales,



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

particular el movimiento étnico, del cual emerge la interculturalidad como opción político- educativa para la transformación de las relaciones sociales históricamente dominantes. Se buscaba reivindicar una serie de derechos, como es el caso de la autonomía política, económica y cultural, y entre esta última, el derecho a una educación propia. Este último derecho se presenta como contrahegemónico ante la imposición de un sistema educativo monocultural y discriminatorio, el cual solamente ha respondido a las demandas y necesidades del mercado.

Lo intercultural y/o la interculturalidad comienza así su conceptualización desde las bases organizativas, alimentándose de las diversas reflexiones de académicos militantes, centros académicos y organizaciones no gubernamentales, y, posteriormente se inserta en el vocabulario en las políticas públicas de diferentes países, dando lugar así a la emergencia de disimiles experiencias educativas propias, comunitarias y etnoeducativas.

---

la pérdida de legitimidad de los gobiernos y la creciente conflictividad social. Otra opción la presenta Raúl Zibechi quien señala propone los procesos latinoamericanos de movilización desde la década del setenta, se caracterizan por reivindicar la configuración territorial de la fábrica y la hacienda, la autonomía, basada en el alejamiento del Estado y los partidos políticos y la gestión económica, la revalorización de la cultura y la identidad, la resignificación de las formas y relaciones de producción y la relación con la naturaleza, entre otras reivindicaciones. Como tercero y complementariamente, Boaventura de Sousa Santos indica que la novedad de los NMSs reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista. Los NMSs identifican nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, como la guerra, la contaminación, el machismo, el racismo o el productivismo, defienden un nuevo paradigma social basado en la riqueza cultural y en la calidad de vida. En general los aportes de estos autores coinciden en el carácter heterogéneo y diverso de los movimientos sociales, representados estos actores tales como indígenas, campesinos, jóvenes, estudiantes, ambientalistas, LGTBI, entre otros actores sociales.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Pero, es justamente el uso del término Interculturalidad por parte de los Estados lo que se critica principalmente por las comunidades étnicas y académicos, pues ha logrado desdibujar y tergiversar el componente crítico, reduciendo los problemas de las relaciones interculturales a un simple problema de comunicación o de deficiencia de espacios para dar presencia a otras culturas. En ese mismo sentido, se ha naturalizado que lo intercultural en el caso colombiano y latinoamericano es básicamente un problema entre el Estado y las etnias, o, de la cultura mayoritaria blanca y las minorías étnicas (negras, indígenas, room y raizales), cuando el otro cultural representa diversidad de subjetividades.

La educación intercultural tendría que desnaturalizar las anteriores suposiciones para ampliar las perspectivas y dar un novedoso sentido a la interculturalidad como un problema que nos acoge a todos los seres humanos, y, por tanto ayudaría a evitar el reduccionismo a la folclorización de los disimiles universos culturales presentes en las escuelas.

### iii. Qué se persigue con la investigación

Según lo expuesto anteriormente, pretendo discutir en esta investigación que aquello que se asume como interculturalidad y educación intercultural, ha sido reducido en muchos casos intencionalmente a una relación cosificada<sup>4</sup> entre los seres humanos que deja de lado la experiencia del otro<sup>5</sup> quien representa a la humanidad,

---

<sup>4</sup> Al hablar de relaciones mínimas se retoman las premisas de Katherine Walsh y Fidel Tubino entre sobre la interculturalidad relacional y funcional, basadas ya sea en un simple reconocimiento que da lugar a la tolerancia y al sometimiento de las relaciones culturales a favor de la necesidades del mercado.

<sup>5</sup> El "otro" en esta investigación se entendiende desde la pluralidad, desde el nosotros; el otro representa a la humanidad en su conjunto, nos representa a todos los seres humanos. El uso del

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

a toda la humanidad. Esta disminución de las relaciones entre los seres humanos ha sido legitimada a través de los sistemas escolares, dando lugar a prácticas que en el nombre de la interculturalidad invisibilizan relaciones históricas definidas por la desigualdad y la injusticia; en el caso colombiano se manifiesta por ejemplo en políticas públicas compensatorias que en nada resuelven los conflictos estructurales, asimismo se en las relaciones pedagógicas patriarcales y paternalistas que se dan entre profesores y estudiante, así como a través de los materiales que siguen reproduciendo diferentes estereotipos de clase, de género o raciales. Así las cosas, se pretende de manera particular:

---

término “Otro” en este trabajo también tienen una función analítica e interpretativa para comprender las formas de relacionamiento que hemos construido históricamente y de las que se quiere dar cuenta. En este mismo sentido, en cuanto a lo intercultural, tal como lo expresa Teresa Aguado, se propone el paradigma intercultural como metáfora de la diversidad, como opción que contempla y permite pensar la diversidad como condición de la humanidad. El sentido de los otros. Este título se puede entender en un doble sentido. Para Marc Auge (1994) por ejemplo, “en una primera acepción, el sentido de los otros, al igual que el sentido de la familia, el sentido del dibujo o el sentido de la orientación, sería un don adquirido o innato, variable según los individuos, los grupos o las épocas. Se podría decir, por tanto, que hoy día en Europa el sentido de los otros se pierde y se exagera a la vez. Se pierde en tanto que la aptitud para tolerar la diferencia desaparece. Pero esta misma intolerancia crea, inventa, estructura la alteridad: los nacionalismos, los regionalismos, los fundamentalismos, los procesos de «purificación étnica» proceden más bien de una crisis de identidad que de la aceleración de procesos generadores de alteridad. Como si anduvieran en busca de un nivel pertinente de identidad colectiva (identidad que convierte indebidamente en algo sustancial), un cierto número de grupos humanos no deja de segregar la alteridad, de fabricar al otro y, por tanto, de descomponerse como si, al contrario de lo que ocurre en la diferenciación celular, esta continua diferenciación social fuese portadora de muerte. En una segunda acepción (que ya no hace de los «otros» el objeto sino el sujeto del sentido) el sentido de los otros nos confronta con la evidencia de sentido que elaboran los otros, individuos o colectividades. Pero ambas acepciones se mantienen, porque el sentido en cuestión es el sentido social, es decir, el conjunto de relaciones simbólicas instituidas y vividas entre los unos y los otros en el seno de una colectividad que dicho sentido permite identificar como tal” (p 11).

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

- Analizar desde una perspectiva histórica las relaciones culturales
- Aportar conceptualmente al término interculturalidad
- Comprender la relación intercultural como la experiencia del otro
- Resignificar la propuesta de formación que hasta el momento ha dirigido la práctica pedagógica.

#### iv. Lo metodológico

Para cumplir los anteriores propósitos, esta investigación se posiciona desde el enfoque cualitativo y la Investigación Social de Borde. Ambos enfoques, hijos de la tradición humanista comparten una manera de entender la realidad y su comprensión, por tanto dialogan también en el papel que cumple la subjetividad en la configuración de la realidad. Desde esta perspectiva la investigación es una apuesta por un conocimiento capaz de comprender y actuar, y da cuenta de la continuidad de una apuesta político-educativa que inicia hace varias décadas.

Asumiendo lo interpretativo y crítico como perspectiva se acudió en primer lugar al análisis documental en dos vías: la identificación de los sentidos teóricos, políticos, afectivos que se configuran a través de la investigación sobre la formación de formadores y su relación con la interculturalidad, y, por otro lado, hallar los sentidos dados a las relaciones interculturales y a la educación reflejado en el material documental (planes de desarrollo, leyes, decretos, orientaciones, lineamientos, discursos, libros de texto, entre otros).

En segundo lugar, se usaron seis narrativas de estudiantes y profesores como forma de acceder a la experiencia intercultural. La escritura se orientó bajo una sencilla orientación, y fue el narrar sin límite de palabras sobre las relaciones con

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

otras personas a lo largo de la vida, desde la infancia hasta la actualidad. Sin pedirlo, las narraciones comenzaron a evidenciar contextos temporales y situaciones políticas, sociales, económicas y culturales.

Finalmente, para analizar e interpretar las fuentes documentales y las narrativas, se usó el análisis de –contenido, como una manera de comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los actores.

#### v. Estructura de la tesis

El primer capítulo da cuenta de los aspectos metodológicos de la investigación, orientados desde la investigación cualitativa, la investigación social del borde y la narrativa autobiográfica y el análisis de contenido, en el entendido de que lo que se busca es dar cuenta de la perspectiva de los actores.

El segundo capítulo presenta el estado del arte, cuyo énfasis analítico es la formación de formadores como objeto de estudio y en relación con la emergencia de los términos de Interculturalidad y Educación Intercultural. En ese sentido, se presentan los principales aspectos frente a los posicionamientos y sentidos que los investigadores dan a ambos.

En el tercer capítulo se presentan y desarrollan los principales aportes conceptuales que orientaron esta investigación, los cuales se hallan en el cruce de diferentes perspectivas disciplinares, problemas interdisciplinares y enfoques críticos. Se resaltan especialmente las categorías de experiencia y otredad como fundamentales para cualquier propuesta educativa intercultural.

Educación. Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Para el cuarto capítulo, se hace un recorrido histórico de las formas de relacionamiento cultural, en lo que lo educativo resulta como fundamental para la socialización política de la población. En este se resalta el papel de la cultura escrita como estrategia para la socialización de los códigos culturales dominantes.

En quinto capítulo se continúa desde una mirada histórica con la exposición de los sentidos dados a la formación de formadores como proyecto nacional en relación con las relaciones interhumanas y lo que posteriormente se definió como diversidad. Así se destaca cómo vía incorporación de la formación de los profesores a la meta desarrollista, implicó la reestructuración curricular de los planes educativos.

El sexto capítulo presenta la experiencia de la otredad a través de las narraciones autobiográficas de varios estudiantes de la licenciatura y profesores de la Universidad, y los sentidos que ha cobrado dicha relación desde la perspectiva teórica de la alteridad y la experiencia.

Por último, el séptimo capítulo retoma los principales aportes de las reflexiones de la otredad, la alteridad y el prójimo para una propuesta de formación de profesores, desde dichas perspectivas.



## **CAPÍTULO 1**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**



*Lo que es visible es una realidad que esconde a otra, una realidad mas profunda que se oculta, y el descubrimiento de esa realidad, constituye el verdadero propósito de la investigación social y Humana.*

*Godelier*

### 1.1 El enfoque cualitativo y la investigación social de borde

Para lograr la comprensión de la realidad social y en particular las dinámicas que se dan en la formación de formadores y su relación con la educación intercultural, es importante asumir la premisa de que la realidad se configura a partir de la relación interdependiente entre lo subjetivo y lo objetivo (Giddens, 2011); esto es, asumir el carácter heterogéneo y movable con el que nos construimos a nivel individual y colectivo, es decir, subjetiva e intersubjetivamente (Berger y Luckman, 2003).

En otras palabras la comprensión tiene un carácter fenomenológico, en tanto pretende hacer una lectura de los actos intencionales de las personas, y en todo caso, de los sentidos de la experiencia que tenemos entre nosotros, en nuestras relaciones interculturales.

Con el enfoque cualitativo se busca comprender la realidad social para comprenderla, si bien, este enfoque contiene variedad de metodologías como por ejemplo, el estudio de caso, la etnografía, la sistematización de experiencias, la recuperación colectiva de la historia, entre otras, todas comparten el carácter hermenéutico, así como en algunos casos, el énfasis socio-crítico. En esta investigación lo cualitativo implicó asumir tanto lo hermenéutico como lo crítico, además de los siguientes principios:

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

- El mundo social tiene un orden dinámico, construido entre la determinación y la indeterminación, la cual da lugar a la acción reflexiva de los sujetos individuales y colectivos.
- La comprensión del mundo social está mediado por la teoría y es resultado de procesos de pensamiento de carácter inductivo y deductivo.
- La realidad es comprensible a través de los esquemas de comprensión que los sujetos configuran en su relación con la vida cotidiana. La realidad se describe e interpreta a partir de los datos dados por los sujetos, por tanto lo que se pone en juego con la construcción de conocimientos es, un diálogo intersubjetivo.
- El investigador hace parte de mundo social, por ello su subjetividad también hace parte del fenómeno social, de allí es necesaria una reflexividad que le permita conocer y desnaturalizar sus posiciones epistemológicas y políticas.
- Los fenómenos sociales además de ser comprendidos pueden ser transformados, ese el papel del conocimiento social.

Según lo anterior, la comprensión de la formación de formadores y su relación con la interculturalidad sugirió el diálogo intersubjetivo con diferentes actores sociales:

- El Estado, quien decanta su formas de hacer y de pensar a través de diferentes documentos como por ejemplo, discursos, leyes, decretos, informes ministeriales, orientaciones y lineamientos, libros de texto para la formación de profesores y profesoras y para la formación de estudiantes de educación básica, entre otros.
- Profesores que ejercen su profesión actualmente e hicieron parte de la línea de proyecto pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio o han trabajado en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva intercultural.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

- Estudiantes de la línea de proyecto pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio, quienes están o estuvieron inscritos en esta.

En segundo lugar, en cuanto a la Investigación Social de Borde, Torres (2004) explica que es una perspectiva que aborda lo social desde su complejidad, invitando al investigador – docente a tomar posiciones inter, pluri y transdisciplinarias. Obedece la emergencia de este enfoque al acumulado de conocimiento construido desde lo marginal de las disciplinas, tratando de responder de manera crítica no solo a la forma habitual de conocer la realidad, para así comprender y actuar sobre los diversos problemas que atraviesan la vida social, los cuales superan los marcos explicativos que se habían establecido como universales y estáticos.

La investigación de borde se preocupa conjuntamente por lo teórico y por lo práctico, es decir, va más allá de la comprensión de los fenómenos sociales para intervenir sobre estos con el fin de transformar las diferentes condiciones de desigualdad e injusticia por las que atraviesan los sujetos. La pobreza, la exclusión y discriminación originada en formas de clasificación de las personas, ya sea por condiciones como la clase social, la etnia, su inteligencia, sus características fisiológicas, entre otra tantas formas de representación social. Asimismo como problemáticas relacionadas con la explotación desmesurada y destructiva de la naturaleza; y otras tantas situaciones son las que han de transformarse a través del conocimiento social crítico.

Valga decir que el componente transformativo no se corresponde a todos y diversos métodos cualitativos, solamente algunos ponen de manifiesto el papel de la ciencia social como una forma de desnaturalización y transformación de las desigualdades, políticas, económicas o culturales. Desde el enfoque socio crítico se

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

distinguen varios métodos de investigación cuyo fin es la acción para la transformación, en la tradición académica latinoamericana se encuentran por ejemplo la IAP o Investigación Acción Participativa, la Sistematización de experiencias y RCH o Recuperación Colectiva de la Historia. En todos los casos persiste la idea del sujeto como sujeto de conocimiento. También hacen parte de esta tradición la pedagogía crítica estadounidense y la educación popular freiriana.

Afirma Zemelman (2009) en torno a lo anterior, que en la construcción de conocimiento social se encuentra la exigencia de un sujeto capaz de darle lugar a este en sus determinaciones de vida individual y colectiva, para así indeterminarlas. Según el autor no estamos totalmente determinados por la objetividad social (representada en prácticas sociales institucionalizadas), sino que estamos indeterminados y es esa relación entre las dos la que posibilita el cambio.

Complementa la anterior apreciación De Sousa Santos (2009), cuando menciona que el conocimiento social debe referirse a una epistemología de los agentes ausentes, las cuales configuran y fortalecen subjetividades políticas, las cuales pueden desequilibrar las prácticas sociales (en este caso, discriminatorias, injustas, alienantes) que han sido naturalizadas. Sigue afirmando el autor, que lo que está sucediendo es la emergencia de un nuevo paradigma que deriva en un “conocimiento prudente para una vida decente” (p. 40).

Según lo anterior, la investigación ha de ser inherente a las formas y lugares en los que se realiza la formación de formadores, teniendo como fin no solamente la construcción del conocimiento social, educativo o pedagógico, sino la transformación de sí, en otras palabras, se debe potenciar el conocer para formar (se) y transformar (se); esta idea cobra mayor relevancia en el contexto actual en el que se ha llegado

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

a identificar la formación como un simple encuentro mercantil en el que algo se enseña y algo se aprende, una relación caracterizada por la transmisión de información y ciertas capacidades que se requieren para el modo de vida actual. Acá lo que se conoce se cosifica, se convierte en un objeto, un bien, especialmente relevante por la racionalidad económica (De Sousa Santos, 2009).

## 1.2 El proceso: conocimiento en espiral

En cuanto al proceso se asume que la investigación cualitativa se define por su carácter flexible, lo cual no le quita rigurosidad, por el contrario, este permite realizar ajustes necesarios en distintos momentos del proceso, para volver si es necesario a pasos anteriores, con el fin de ajustar, hacer nuevas lecturas o nuevas búsquedas.

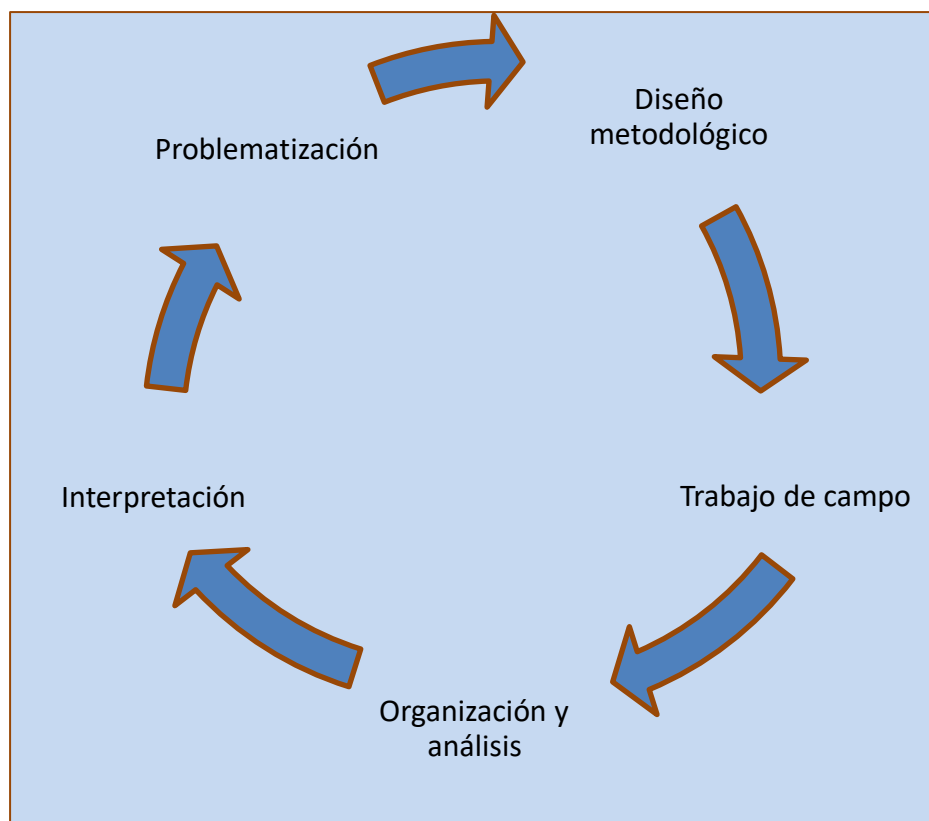


Diagrama 1. Proceso planteado para la Investigación

- **Problematización:** consistió en la definición de la situación sin resolver, como producto de la reflexividad dada por la experiencia como formadora de formadores en el marco de un contexto social, político, económico y cultura, en el entendido del país en el que las relaciones culturales son desiguales e injustas y se naturalizan a través de la educación.
- **Diseño metodológico:** una vez definido el problema se definen el enfoque de investigación, las técnicas de recolección de información y la perspectiva analítica e interpretativa. Así se define la búsqueda de documentación y relatos que muestran las concepciones y formas de hacer en relación a la interculturalidad y la educación.
- **Trabajo de campo:** Se procede a través del diálogo a propiciar un relato autobiográfico escrito de seis personas, profesores y estudiantes de la Facultad de Humanidades, por otro lado, se hace una búsqueda en bases de datos, bibliotecas universitarias, archivos del Ministerio de Educación, Archivo Nacional de documentos en los que se establecieron lineamientos para la formación de docentes y esta en el marco de un proyecto nacional de integración cultural. También se complementa la documentación con bibliografía secundaria para el estado del arte y para la fundamentación teórica.

En el siguiente apartado se desarrollan los demás procesos desarrollados en la investigación.

### 1.3 Análisis e interpretación: El Análisis de contenido de las narrativas y documentos

Si para comprender la realidad social debemos acudir a la subjetividad, quiere decir esto que es necesario retomar la perspectiva del actor, la cual se manifiesta a través

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

del lenguaje, pues con este se da sentido y significado a la realidad que se va configurando intersubjetivamente. El lenguaje puede decantarse de diferentes maneras, ya sea desde la oralidad, la escritura, la imagen, la corporalidad, etc., por lo que el investigador cuenta con un abanico de posibilidades en sus intentos por dar cuenta de los fenómenos sociales; tal como lo expresan Bonilla y Rodríguez (1997):

Por su parte, el lenguaje opera como canal de la vida social en este proceso de conocimiento. La mayoría de las interacciones que fundamentan la estructura y el orden social toman la forma de intercambios y transacciones lingüísticas entre los miembros de una sociedad (...) el lenguaje así concebido no es solamente un instrumento de comunicación sino también de conocimiento. En un sentido amplio, el lenguaje se define como un fenómeno social y también como un conjunto de prácticas y acciones sociales (p. 62)

En esta investigación fue muy importante la autobiografía, o la entrevista autobiográfica, en palabras de Appel (2005). Dicha técnica, explica el autor, tiene sus bases teóricas en el Interaccionismo simbólico, la fenomenología social y la etnometodología, y se define principalmente por su carácter narrativo sin una preparación o guión previos, dando lugar así a una narración según los sentidos y marcos temporales propios de cada persona.

La narración, continua el autor, supone la introducción en el relato de otros protagonistas y las interacciones que se dieron entre estos; también da cuenta de una serie de acontecimientos y las afectaciones que estas ocasionaron en diferentes dimensiones de la vida de la persona, en el marco de las dinámicas sociales macro en las que se configuran.



En cuanto al proceso de análisis, según Ruiz (2004), en los últimos años ha tomado gran relevancia el uso de técnicas de análisis del lenguaje, creándose así posibilidades metodológicas como el análisis de discurso, el análisis de texto y el análisis de contenido; a través de estas el investigador puede acceder a las experiencias propias y de los demás con la intencionalidad de comprenderlas. Para el caso del Análisis de Contenido o AC se propone establecer una relación con el lenguaje en tres niveles:

| <b>NIVELES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO</b> |  |
|---|--|
| <b>Nivel</b>                            | <b>Característica</b>  |
| <b>Superficie</b>                       | Descripción de la información  |
| <b>Analítico</b>                        | Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías |
| <b>Interpretativo</b>                   | Comprensión y constitución de sentido                                      |

*Cuadro 1. Niveles de Análisis de Contenido. Adaptado de Ruiz (2004)*

El nivel de superficie de acuerdo a la propuesta de Ruiz, se configura a partir de cuestionamientos y afirmaciones que dan los sujetos ya sea oralmente o por escrito, pero las cuales solamente presentan fragmentos desarticulados que dan cuenta del mundo social, pero sin los cuales no es posible establecer un análisis más profundo. Par esta investigación tales cuestionamientos y afirmaciones se hallaron en las narrativas recogidas, en los documentos de políticas públicas, libros de texto y otros documentos de orientación para los docentes, creados estos en diferentes momentos en la historia del país, así como en los diferentes trabajos de investigación y

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

producción académica sobre el objeto de estudio, porque también representan en sí mismo unos sentidos y significados en torno a este.

En todo caso, estos primeros hallazgos funcionan para el investigador como el marco de una puerta por el que podemos percibir y distinguir algunas cosas, situaciones y personas, para que luego al cruzarla y explorar se pueda tener una vista cada mas amplia y compleja, no de solo de las cosas, sino de lo que pasa con estas.

En cuanto al nivel analítico, es importante que todo aquello que hemos visto inicialmente comience a tomar sentido, es un poco, comenzar a entender porque lo que sucede se da de esa forma. Para esta investigación se acude a una perspectiva complementaria (Murcia y Jaramillo, 2008), es decir, aquella que permite hacer una revisión teórica (deductiva) que facilite el acercamiento al objeto de estudio, sin determinar la comprensión del mismo, y hallar en términos de los sujetos y el contexto otras opciones de entendimiento (inductiva).

Para esto metodológicamente se asumieron dos opciones: la primera, establecer algunas categorías de carácter deductivo, como se muestra en el cuadro 2, y la segunda, asumir la propuesta de codificación abierta y codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Este ejercicio inicial de categorización se sintetiza en el siguiente cuadro.

| Textos                            | Categorías  |
|-----------------------------------|---|
| <b>Narrativas autobiográficas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tramas</li> <li>• Imagen de sí y de los otros</li> <li>• Circunstancias y momentos (condiciones dialógicas macro – micro)</li> <li>• Causalidades</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <b>Documentos<br/>primarios y<br/>secundarios</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de interacción</li> <li>• Posiciones relacionales</li> <li>• Acciones – interacciones (prácticas) –</li> <li>• Reflexividad</li> <li>• Lógicas subyacentes</li> <li>• Temporalidades</li> <li>• Creencias</li> <li>• Personajes</li> <li>• Tensiones hacia el otro extraño y diferente</li> <li>• Rupturas</li> </ul> |
|---|---|

*Cuadro 2. Ejemplo categorización deductiva*

Como se presenta en el cuadro, el análisis e interpretación de las autobiografías se orientaron a partir del cuestionamiento de cómo se nos da la experiencia del otro y cómo esta nos ha formado y transformado. Se indaga por las temporalidades que subyacen a la experiencia, por los protagonistas, los lugares y las circunstancias que hacen parte esta.

Recordando a Arfuch (2010), la narrativa es una forma ideal para la comprensión de la experiencia de las personas, particularmente en la experiencia intercultural el relato expresa los encuentros que quedan en la memoria, desarrollados estos en tramas, posiciones, representaciones del sí y del otro, situaciones de crisis, de conflicto, los deseos, las fantasías y las emociones. Como lo expresan Coffey y Atkinson, (2003)

Como actores sociales, todos, alguna vez, relatamos las experiencias vividas y así, hacemos una crónica de nuestras vidas en términos de un conjunto de acontecimientos, sucesos, influencias y decisiones. La narrativa,

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

como la autobiografía, describe la manera como la gente articula la forma como el pasado se relaciona con el presente (...) los actores sociales organizan su vida y sus experiencias por medio de los relatos, y al hacerlo les encuentran sentido. (p. 81)

Lo narrativo está ligado a la memoria, pero la memoria acá no es un acumulado de información del pasado, sino mas bien una serie de recuerdos en los que otras personas han sido y son fundamentales, porque han hecho parte para bien o mal de nuestra formación y transformación. Solo con la memoria podemos lograr tal reflexividad como sujetos, que podemos darle un sentido a las relaciones personales como acontecimiento, al respecto Bárcena y Mélich (2000) plantean que:

(...) No se trata, como decíamos antes, de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor. En cualquier caso, el primer trabajo de una cultura de la memoria tiene que consistir en no confundir una voluntad activa de conmemoración de la banalización del recuerdo a través de la museización del pasado.

(...) El hombre es, por de pronto, memoria, un ser capaz de recordar selectivamente. El conocimiento del pasado satisface, en primer término, la necesidad humana fundamental de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido al caos de acontecimientos que en él se provocan. Estamos hechos de pasado, y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor.

(...) Es importante, por último, tener presente que, como señala Daniel L. Schacter, el trabajo de la memoria no consiste en traernos a la mente la fotografía de los acontecimientos del pasado archivados objetivamente, sino

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

más bien en volver a captar el significado, el sentido y las emociones a las que dichas experiencias o acontecimientos se asociaron entonces. Los recuerdos son registros de cómo hemos vivido esos acontecimientos, no réplicas de los acontecimientos en sí (p. 10 - 17)

Ahora bien, la *categorización abierta* es un proceso inductivo; acá se hizo la lectura línea a línea de cada uno de los textos, tanto las narrativas como las otras fuentes documentales, con el fin de hallar categorías emergentes, (cuadro 3), algunas de las cuales se complementaron con las deductivas.

| <b>Categorización abierta</b>  |
|--|
| Colonia  |
| Castigo  |
| Silenciamiento   |
| Evangelización   |
| Modernización  |
| Esclavitud   |
| Negación de humanidad  |
| Integración proyecto nación  |
| Escolarización   |
| Atraso – moderno   |
| Activo   |
| Conflicto armado   |
| Violencia escolar  |
| Currículo oculto   |
| Relaciones de poder, maestro - estudiante, mujer – hombre, adulto -niño. |
| Movimientos sociales étnicos   |

Pobreza material

Necesidades de la comunidades

Afectividad

Ruralidad

Normativa

Desarrollo

Neoliberalismo

Acciones compensatorias

Cosificación del otro

Negación proyectos sociales diversos

Concepción interculturalidad relacional

Concepción interculturalidad funcional

Folclorización

Mercantilización de la cultura

Distinción de género

Discriminación género

Discriminación raza

Institucionalización

Normas

Etnoeducación

Distinción de clase social

Solidaridad de género y generacional

Conmemoraciones

Distinción capacidades biológicas

Monocultura

Integración

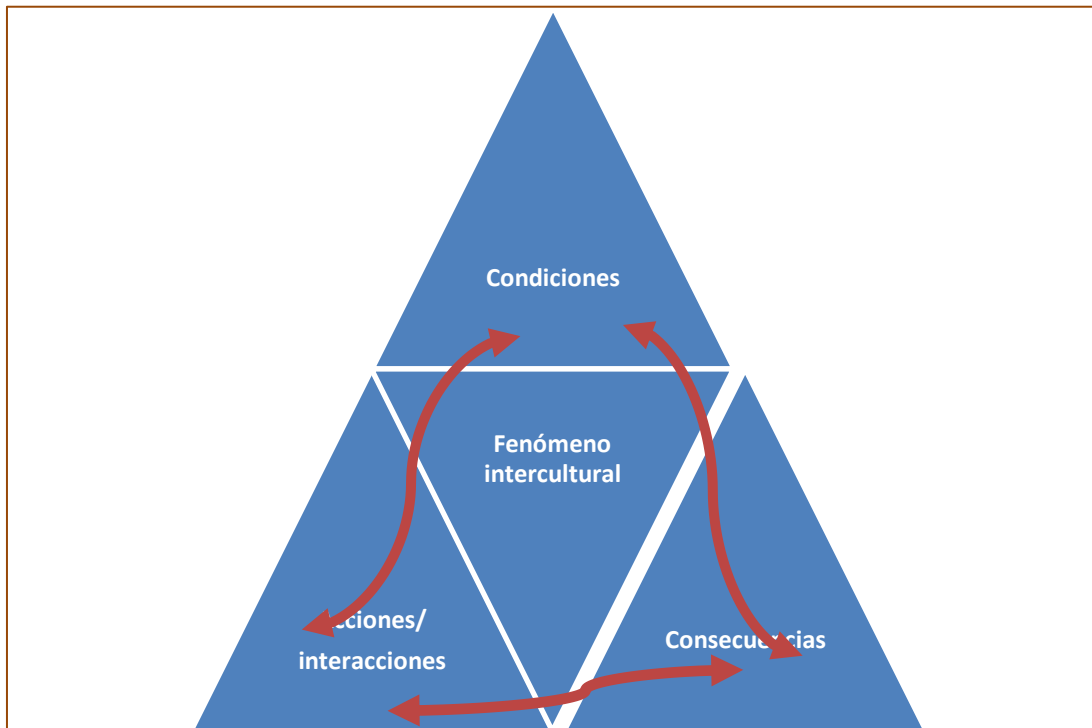
Asimicionalismo

|                          |
|--------------------------|
| Prácticas de resistencia |
| Rural                    |
| Urbano                   |

*Cuadro 3. Ejemplo categorización abierta*

Por último, en el nivel interpretativo se hace evidente cuando las categorías deductivas e inductivas comienzan a relacionarse de tal manera que puedan dar explicaciones ,a complejas del fenómeno social como un todo; este proceso inicial interpretativo se le domina *codificación axial*.

Según Strauss y Corbin (2002), este es un proceso que consiste en, “relacionar las categorías a subcategorías (...) ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p.134). Los enlaces que se van encontrando definen aspectos clave de los fenómenos sociales, en cuanto proporcionan no solamente explicaciones, sino relaciones temporales, multicausalidades, consecuencias, tensiones, formas de resolver, protagonistas, lugares y momentos, entre otros tantos aspectos.



*Diagrama 2. Relaciones de los aspectos subyacentes a la realidad, perspectiva analítica*

En el diagrama anterior se encuentran tres aspectos a tener en cuenta en el nivel interpretativo. Las condiciones, las acciones y las consecuencias funcionan como perspectiva de análisis, pero no como el orden mismo en el que acontece la realidad; por lo anterior no puede entenderse el fenómeno de la interculturalidad linealmente, sino solo en la maraña de interdependencias y rupturas entre las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias.

En este problema de investigación la codificación axial permitió encontrar tendencias importantes acerca de la interculturalidad y su relación con la formación de formadores. En el siguiente cuadro se sintetiza el ejercicio de codificación agrupada.



| <b>Categorización axial</b>   |   |
|---|---|
| <b>Categorías Agrupadas</b>   | <b>Subcategorías</b>  |
| <b>Contextos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colonia – colonialismo - dominio</li> <li>• Evangelización</li> <li>• Proyecto nación republicano</li> <li>• Educación monocultural</li> <li>• Desarrollo - Modernidad</li> <li>• Integración – asimilación</li> <li>• Capitalismo – Neoliberalismo: nuevas formas de explotación del ser humano y la naturaleza</li> <li>• Conflicto armado, desplazamiento forzado</li> <li>• Derechos y nuevos movimientos sociales</li> </ul>                        |
| <b>Formas de apropiación y prácticas asociadas a la relación entre culturas</b> | <p>Relacional: tolerancia</p> <p>Funcional :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas públicas: acciones compensatorias</li> <li>• Acciones afirmativas</li> <li>• Formación de profesores modernos –</li> <li>• Pedagogías modernas – formar ciudadano</li> <li>• Cultura como isla: aspectos objetivos</li> </ul> <p>Crítica :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevos y alternos proyectos sociales</li> <li>• Resignificación relación hombre naturaleza</li> </ul> |
| <b>Prácticas educativas concebidas como interculturales</b>                     | <p>Socialización política</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura – códigos culturales mediados por los libros de texto</li> <li>• Conmemoraciones relacionadas con el pasado étnico</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinciones en el aula de clase, raza, género, generacionales</li> <li>• Currículos funcionales: 50/50</li> <li>• Definición de la cultura como isla – aspectos objetivos de la cultura</li> <li>• Relaciones patriarcales</li> </ul>  |
| <p><b>Formas de relacionamiento con la otredad</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El otro como objeto – vida cotidiana familia y escuela, sistema educativo, competencias, progreso material</li> <li>• El otro como persona: afectividad, cercanía, familiaridad</li> <li>• El otro como prójimo: el otro representa a la humanidad – complicidad – empatía, construcción colectiva, mundo para todos</li> </ul> |

*Cuadro 4. Ejemplo categorización axial*

Con la categorización axial, se llegó a este nivel de comprensión en el que se pueden ver con mayor claridad los sentidos que toman las relaciones culturales y la relación con la educación y, en particular la formación de profesores. En este momento soslayan algunas consideraciones conceptuales clave para continuar con la interpretación. En cuanto a esta última parte mencionan Murcia y Jaramillo (2008) que:

Puesto que cada realidad es diferente y no hay teoría formal que la semeje, desde el punto de vista de la complementariedad, no se da prelación ni a la teoría formal ni a la sustantiva cuando se trata de encontrar la esencia de una realidad estructural (...) el momento de reconfiguración debe ser un momento de confrontación, logrado desde la realidad empírica, contrastada con la realidad conceptual (...) que el fenómeno cultural no se presenta de modo inmediato al sujeto, y que por tanto, el investigador debe irlo construyendo y

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

reconstruyendo permanentemente, en cuyo proceso la teoría juega un papel importante (...)

En consecuencia, un análisis desde el principio de la complementariedad, debe reconocer un presente histórico, donde se ubiquen las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción y de-construcción cultural, para evitar una visión estática e inmóvil del presente (p. 154-155)

En la siguiente gráfica se representa una lectura relacional, que da cuenta la forma de configuración de los fenómenos sociales, como parte de la perspectiva de la complementariedad

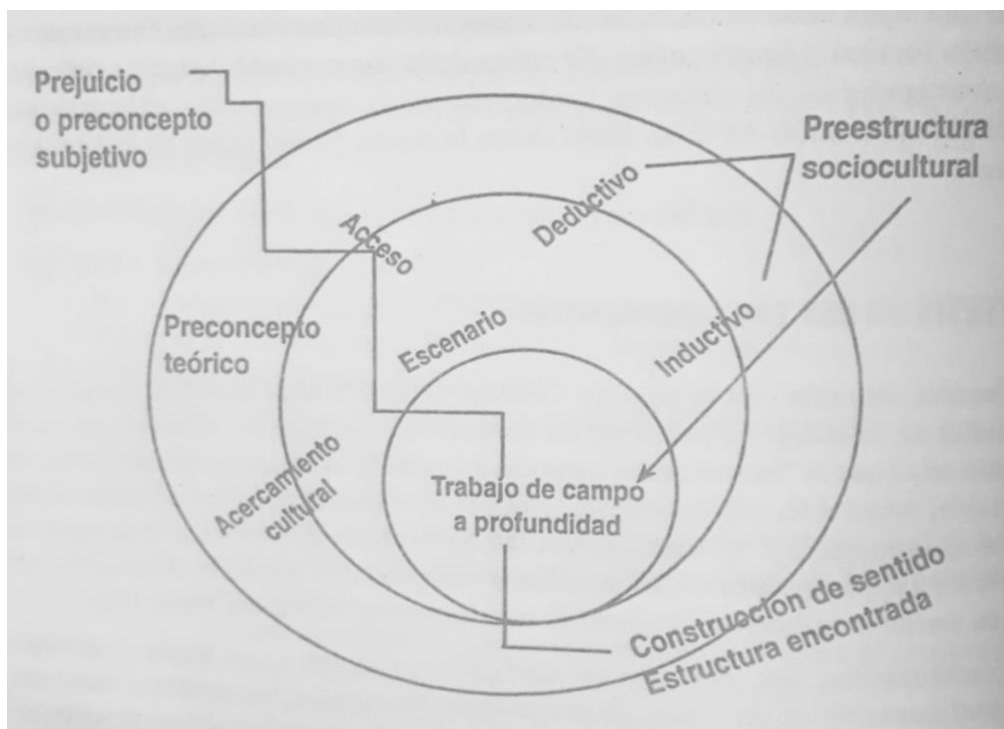


Diagrama 3. Reestructuración de la realidad. Representación explicativa. Tomado de Murcia y Jaramillo (2008, p. 184)

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Como síntesis del análisis e interpretación desde el enfoque de la complementariedad, se estableció la siguiente estructura, con la cual se pretende por un lado representar la forma como se configuran las relaciones interculturales y la formación, y segundo las principales reflexiones conceptuales como comprensión del objeto de estudio. Esta representación se desarrolla minuciosamente en los capítulos siguientes.

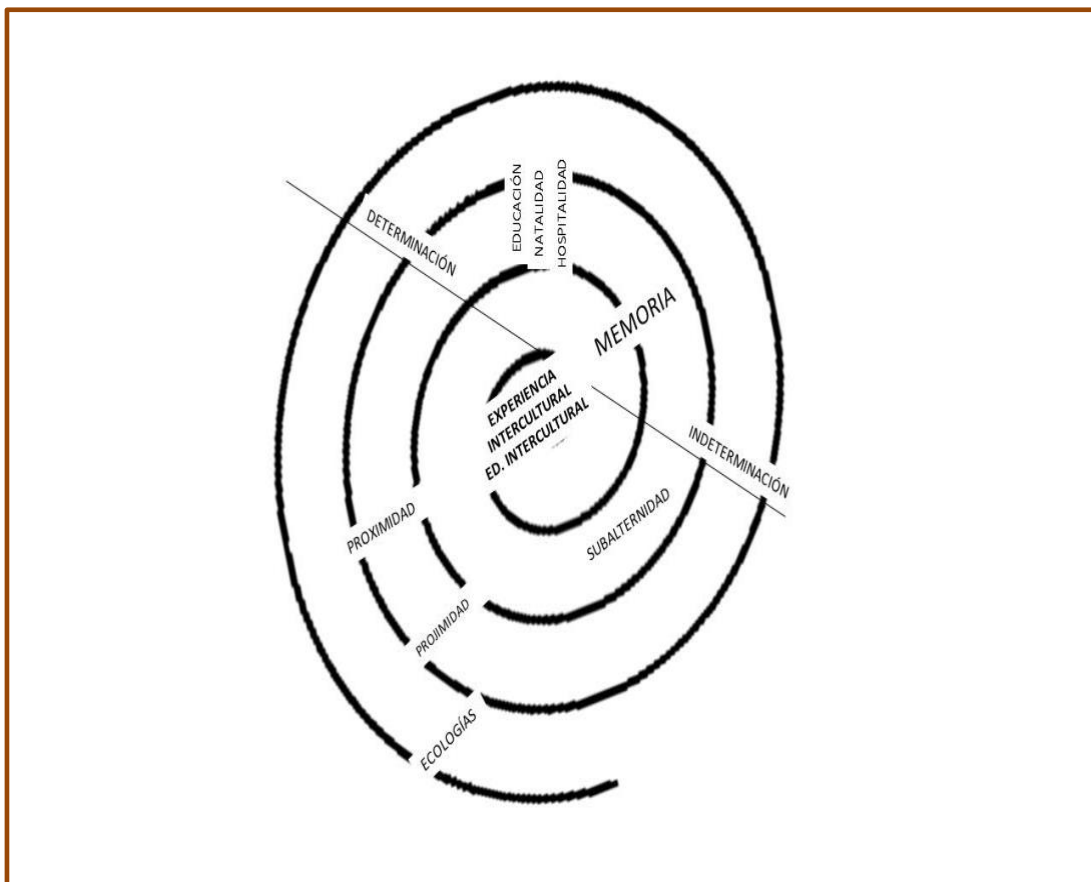


Diagrama 4. Representación dinámica Intercultural.

#### 1.4 Dificultades o limitaciones de la investigación

En cuanto a las limitaciones o dificultades de la investigación puede nombrarse en primer lugar, la indisposición para la construcción de las narrativas por parte de algunos estudiantes, quienes finalmente no participaron; este aspecto es

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

comprensible dado que narrarse sugiere la exposición de lo íntimo, de las relaciones, de los dolores de la vida, cosa que no es fácil en una cultura en la que se ha naturalizado el acallamiento de la sensibilidad de las experiencias traumáticas.

En relación con lo anterior, es importante señalar que algunas de las narrativas son más bien cortas en la descripción de los fenómenos, lo que limitó aunque no significativamente el análisis y la interpretación; lo anterior puede obedecer como se mencionaba anteriormente a la necesidad de las personas por no dar cuenta de ciertos aspectos de la vida, y que en el marco de la experiencia estos no pueden ser considerados como tales. También puede obedecer a que en los procesos educativos estos aspectos de la subjetividad suelen ser considerados como no importantes o en otros casos como simples barreras que deben ser “resueltas” para dar lugar al “verdadero aprendizaje”.

## **CAPÍTULO 2**

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA EMERGENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA**

*La manera como balanceamos lo dado, como parte ya del pasado y de la experiencia acumulada, no representa una inocente curiosidad de anticuario. El estudio de lo dado siempre se halla ligado en alguna forma al presente, y encuentra en éste enormes repercusiones no sólo de carácter epistemológico, sino también como un hecho de la dimensión social.*

*Jiménez (2004)*

Para el estado del arte se analizaron diversos documentos entre los que se encuentran artículos publicados en revistas de educación principalmente, ya fuesen de carácter reflexivo o investigativo; también se analizaron libros de diferentes autores que presentan experiencias y hacen aportes conceptuales sobre el término, o realizan balances históricos; finalmente se encuentran los textos que presentaron alguna discusión sobre la formación de educadores.

Según el análisis de la literatura, se encontró que: i) la formación de formadores y su relación con lo intercultural es un objeto de estudio reciente, ii) la emergencia del término Interculturalidad, obedece principalmente a los procesos de movilización social dados desde finales de la década del sesenta hasta la actualidad, iii) existen al menos dos tendencias en la forma como se concibe la interculturalidad en el continente según el actor social que la agencia, formas que se encuentran en permanente tensión y lucha por su posicionamiento en el campo social, por último que, iv) que las corrientes de pensamiento desde las cuales se fundamentan las formas de hacer y pensar la interculturalidad inciden fuertemente en sus alcances políticos. A continuación, se desarrollan cada uno de estos aspectos.



## 2.1 La formación de formadores como objeto de estudio

La formación de maestros como objeto de estudio es reciente en Colombia; la perspectiva con mayor elaboración es la de corte histórico, la cual se centra en las preguntas o problematizaciones por las representaciones sociales y las relaciones entre conocimiento y poder; en otro sentido, se encuentran las elaboraciones académicas, aunque en menor proporción se ocupan de analizar la dimensión política de la formación de docentes.

En primer lugar, en cuanto a la perspectiva histórica, se encontró que se asume usualmente una perspectiva genealógica; en este caso se hallaron varios trabajos que se concentran en analizar la formación docente como un problema entre conocimiento y poder. En el caso de Ocampo (1998) se analizan las reformas dadas en la formación del magisterio desde 1920 a 1970, cuyo fin era obtener expertos en los nuevos métodos de enseñanza establecidos desde el pragmatismo, y, como un formador de ciudadanos.

En todo caso este autor no logra problematizar la relación con la integración comunidades étnicas al plan modernizador y desarrollista, dinámica que ya estaba formalizada para la época estudiada, sobre todo cuando la formación de maestros no fue considerada en el marco de esa integración, sino que continuó dirigida a una lógica monocultural y a la configuración de un maestro ideal.

Lo anterior se logró a partir de la reformulación de los planes de estudio, especialmente introduciendo contenidos de la sociología positivista y la pedagogía moderna de la mano de la presencia de expertos en formación de profesores; lo anterior se consolidó asimismo con la presencia de las misiones alemanas en el país

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia en las primeras tres décadas del siglo XX (Saéñz, Saldarriaga y Ospina, 1998). Es importante señalar acá, que estas investigaciones no problematizaron el tema de lo cultural o del otro cultural, incluso conociéndose que para el periodo analizado ya se formalizaba la integración de comunidades étnicas al plan modernizador y desarrollista.

Para Ocampo, la formación del maestro en la primera mitad del siglo XX presenta dos tendencias: la primera, privilegió para la educación de los profesores el conocimiento científico para la educación de los profesores; enfatizó en el conocimiento científico riguroso y en este sentido se dedicó a la enseñanza de los procesos de investigación y su aplicación a los procesos de enseñanza aprendizaje; la segunda tendencia habla de la institucionalización, que se vio materializada en la fundación de universidades pedagógicas y facultades de educación, desde las que se enfatizó en los saberes científicos y la nueva pedagogía.

En cuanto a esta última tendencia también dio lugar a la creación de cursos cortos y seminarios para los docentes que ya eran profesionales o normalistas. Justamente en este periodo se originan el Instituto Pedagógico Nacional femenino de Bogotá, Facultad de Educación de Tunja, Facultad de Educación de Bogotá y la Escuela Normal Superior de Bogotá (Figuroa, 2006).

La dinámica anterior se fortaleció entre 1950 a 1980 con la presencia de las misiones de asistencia técnica, dejando como consecuencia que la formación de los maestros después de la segunda mitad del siglo XX bajo la orientación de la tecnología educativa redujera significativamente el pensamiento pedagógico, pues bajo este modelo formativo el maestro solo sería un ejecutor de las propuestas curriculares dejadas por los expertos extranjeros con las misiones (López, 2004). En

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

palabras de Restrepo, et al (1998) lo que sucedió fue una especie de direccionamiento de la educación desde fuera, dinámica que denominaron metáfora de control remoto.

Se puede observar en los anteriores estudios que la formación de maestros y su relación con lo étnico no es una pregunta investigativa, dicha preocupación es reciente por parte de la academia, y su surgimiento obedece a la declaración formal del hecho multicultural, fruto de la exigibilidad del movimiento social étnico, aspecto que sugirió un nuevo campo para la producción académica, especialmente en universidades y otros centros académicos de Chile, Argentina, México y Colombia, en donde hay una gran presencia de población étnica. En este orden de ideas la mayoría de la literatura que aborda dicha relación es producida en las universidades que desarrollan programas etnoeducativos como en el caso colombiano.

En segundo lugar, se hallan estudios que presentan una fuerte tendencia a enfocar la formación de maestros y la interculturalidad desde una perspectiva funcional y acrítica, en la que la dificultad del encuentro con el otro es simplemente de convivencia y de comunicación, de hecho, se usa muy a menudo el uso de expresiones como la de “competencias interculturales” como objetivo de la educación; muy acorde al lenguaje educativo actual. Aunque en esta investigación no se asuman estos postulados, si presentará las principales reflexiones que se hacen, para luego tomar distancia sobre algunos de los aspectos señalados por estas investigaciones.

Se encuentra así que, hay una primera tendencia que se refiere al llamado de atención de los autores sobre la necesidad de vincular a la formación de los docentes una serie de reflexiones desde un enfoque diferencial, que promueva la democratización de la escuela y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes como la edad, el género, su estatus social o su origen étnico y cultural

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

(Valverde, 2010). Este aspecto de la formación haría parte de las variadas competencias profesionales que deben lograr los estudiantes a lo largo de su carrera, así como a la definición de los propósitos y contenidos específicos en la formación (Sánchez y Vera Huerta, 2014); en términos generales propone la tendencia de que en las escuelas los profesores puedan identificar la diversidad cultural, para recuperarla desde un entendimiento clásico y folclorista de esta, lo que ha dado lugar a prácticas basadas en la idea de la celebración puntual y focalizada de sus objetivaciones, pero sin romper con los patrones de estigmatización o de relaciones sociales desiguales.

En una segunda tendencia, y desde una perspectiva más crítica, se propone transformar la cultura escolar desde la resignificación y transformación del rol histórico que ha cumplido la escuela (en todos sus niveles) y el profesor como reproductores de las relaciones hegemónicas de dominación de una cultura sobre otra. Lo anterior tendría una afectación en general de las propuesta curriculares de las sociedades en tanto consideraría la integración de los saberes de otras culturas y de otros proyectos sociales a éstas (Ibáñez, Figueroa, Rodríguez y Aros, 2018).

Por la misma línea, retomando los planteamientos de Huergo y Morawicki (2010) citados en Granados (2018), lo que se busca es una formación docente contrahegemónica que propenda por el reconocimiento del otro, de la experiencia, la voz, de los saberes y de la escuela como un escenario socio cultural, con miras a develar las relaciones desiguales de poder, y a la negación que elimina sujetos y conocimientos (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

En consecuencia con lo anterior y de forma más específica Abdallah-Pretceille (2006), propone entender la formación de formadores como un problema de

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

conocimiento del otro, apartándose así de la concepción clásica de la cultura como isla y sus formas de manifestación. Acá lo intercultural es una relación con el otro, es reconocimiento a la experiencia de este, es en últimas una actitud y forma de vida, y esto es lo que debería orientar la formación de los profesores, de tal forma que se evite en los escenarios educativos formas de relacionamiento social y educativas basadas en la clasificación, jerarquización y estigma social (Aguado, 2009; Castro y Alarcón, 2012).

Como tercera tendencia se encuentra la reflexión sobre los contenidos curriculares que orientan la formación de los docentes, en los cuales faltaría incluir los saberes de las otras culturas (Valverde, 2010); sin embargo, el asunto va más allá de la inclusión, pues en algunos casos las propuestas terminan siendo una sumatoria de contenidos a los ya establecidos, sin darse discusiones de fondo sobre la legitimidad y necesidad de los conocimientos necesarios y el para qué de los mismos, o de las reflexiones pedagógicas necesarias acerca de cómo se conoce desde diferentes cosmovisiones o universos culturales.

Lo anterior requiere según algunos autores el reconocimiento de la realidad como construcción intersubjetiva, dando lugar y legitimidad a las diversas formas de hacer y pensar que circulan en las escuelas y en la sociedad en general (Geeregat, Vásquez y Fierro, 2012).

En cuarto lugar, los autores plantean la necesidad de replantear las relaciones pedagógicas verticales que han dominado históricamente a los sistemas educativos, los que han sido legitimados por la creencia en una supuesta superioridad basada en la posesión de un conocimiento. La contrapropuesta es, según el pensamiento intercultural, fundar en la práctica cotidiana relaciones más horizontales e iguales que

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

den igual responsabilidad a los actores educativos, entre los que se incluyen las familias y demás miembros de las comunidades como portadores de conocimientos; tratando así de abandonar la idea sobre la dependencia hacia los expertos educativos, por ejemplo (Molina y Tabares, 2014).

Por otro lado, se manifiesta la necesidad de que el docente en formación participante en la vida cotidiana la etnia y/o la comunidad, como una manera de establecer reflexiones con los sujetos sobre la naturaleza de las relaciones con los otros (Serrano, 1998).

Por último, y aunque no resulta ser una tendencia en las reflexiones de los distintos trabajos académicos, se encuentra la discusión acerca de la concepción de la formación, lo que muestra el carácter mecánico como se asume, reduciéndola a la recepción de unos contenidos con el fin de dar forma al docente o contribuir a su desarrollo profesional (Granados, 2018; Ferry, 1991). Lo anterior, afirma Granados, requiere de concebir la formación como un proceso de construcción social, es decir, a partir de la interacción social, así como en la posibilidad de agenciamiento del aprendizaje por parte de quienes se están formando, esto con el fin de lograr transformaciones en las relaciones entre los sujetos y sus culturas.

Puede verse en los estudios que problematizan el asunto formativo como relacionan sus reflexiones con los postulados de la investigación – acción y en general a un enfoque crítico de la educación. Desde dicho enfoque por ejemplo se propone el método inductivo intercultural de Bertely y Gashé, citados en Da Silva (2012), en que se prioriza la formación de docentes a partir de la reflexión de su propia práctica, desde los contextos culturales propios y en el que la relación con otros conocimientos pasa por la reflexión como sistemas de conocimiento que dialogan interculturalmente;

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

los cuales se visibilizan en los diseños curriculares de formación de docentes según el interés político (Piamonte y Palechor, 2011).

## 2.2 El movimiento social y la interculturalidad

Según Dietz (2012) los nuevos procesos de movilización social, representados por mujeres, grupos étnicos, ambientales, entre otros, se dan a conocer a través del multiculturalismo como reivindicación de la diferencia. Estos procesos de movilización se extienden a lo largo del mundo presentándose como una crítica frente a los efectos nocivos del capitalismo, la poca efectividad de la democracia y la pérdida de legitimidad de los partidos políticos tradicionales, entre otras dinámicas que evidenciaron nuevas formas de opresión y desigualdad, como es el caso del conflicto armado, la contaminación, el patriarcado, la discriminación de género, racial y de clase.

En el caso latinoamericano y colombiano, la movilización social en favor de la diversidad y la interculturalidad obedeció inicialmente a la experiencia de los pueblos indígenas que en el marco histórico de la experiencia colonial y a su posterior integración al nuevo orden republicano, cuestionaron las tensiones entre estos y una cultura mayoritaria la cual ha determinado su proyecto social y ha usado la educación como una forma más de imposición y legitimación del proyecto societal dominante.

Es a través del término interculturalidad como comienzan los pueblos indígenas de Chile (Boccaro, 2012), Chiodi y Bahamontes citados en Williamson (2004); México (González, 2010), Colombia (CRIC, 2004; Calvo, 2013) a asumir una posición social y política en la que reconocen el hecho de su bilingüismo y su experiencia histórica de vivir dos mundos culturales distintos; para estos, la educación se vuelve en sí

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

misma una estrategia contrahegemónica (Castillo y Caicedo, 2008), pues ayuda a agenciar las prácticas y deseos de transformación social en las formas como se ha dado la relación cultural.

Además de la autodeterminación intercultural por parte del movimiento étnico, como forma de ser y estar en el mundo, se rescata por parte de algunos autores el carácter crítico del concepto desde el que los pueblos indígenas de la mano de intelectuales que acompañaron y acompañan aún los procesos de movilización, denuncian las relaciones de sumisión y dominación que históricamente se han dado (Gashé, 2008). De manera complementaria, Boccara (2012) y, Piamonte y Palechor (2011) proponen que el concepto de interculturalidad representa una categoría de análisis desde la que el movimiento social comprende la relación cultural, contribuyendo de esta forma al acervo de conocimiento de este, desde un actuar político.

Desde una perspectiva crítica como la anterior, Walsh (2012) distingue tres formas de apropiación del discurso de la interculturalidad (relacional, funcional y crítica a diferencia de las propuestas interculturales estatales). En cuanto a las dos primeras las concibe como naturalizadas y legitimadoras de las relaciones de dominación, usualmente asociadas a las que asumen los estados a través de sus políticas. En cuanto a la postura crítica, la autora la propone como una forma de evidenciar el “problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado” (p.7). La interculturalidad crítica entonces propugna la transformación social a partir de la descolonización del poder, del ser, del saber y de la cosmogonía de la madre naturaleza.



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Explica Walsh (2007) retomando a Quijano y Aimé Cesaire, que el problema de la relación cultural es que esta se encuentra inmersa en una geopolítica dominante que requiere de un orden político, económico, social y de conocimiento, manifiestos estos en la colonialidad del poder, del saber y del ser. La primera se refiere al uso de la raza como forma de representación, clasificación y ubicación de los sujetos en todos los ámbitos de la estructura social (política, económica, cultural). La segunda se entiende como aquella colonialidad universaliza una sola matriz de conocimiento, negando o invisibilizando otras; por último, la colonialidad del ser se expresa en la declaración de “no – existencia y en la deshumanización del ser humano” (p. 29).

Por otro lado, la interculturalidad se refiere a un proyecto compartido de sociedad que requiere del 1) cuestionamiento a las estructuras de poder, 2) de las formas plurales de producir el conocimiento y nombrar la realidad y 3) del compromiso por lograr minimizar las desigualdades sociales (Alban, 2004; Malik y Ballesteros, 2015). De acuerdo con lo anterior, se propone que la interculturalidad sea una práctica dialógica basada en la democracia, los derechos humanos y el desarrollo comunitario cooperativo y solidario (Izquierdo, 2013), aspectos de gran relevancia que luego serán apropiados en algunos escenarios educativos, los cuales procuran rebasar las ideas preconcebidas de que lo intercultural es solamente un tema relacionado a las tensiones culturales entre indígenas y blancos, sino más bien como un problema en el que la cultura es una dinámica social mucho mas amplia que abarca diferentes actores y formas de relacionamiento (Ossola, 2010).

### 2.3 La Interculturalidad y sus formas de apropiación

Varios de los autores coinciden en el trazado temporal a través del cual se evidencian las formas de apropiación de la relación cultural. Se resalta entre los

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

autores a Rojas y Castillo (2005), quienes plantean tres momentos que representan diferencialmente las relaciones culturales; el primer momento denominado de evangelización, el segundo el integracionista y por último el de derechos.

En los dos primeros momentos la relación cultural se basa en un ideal asimilacionista es decir, la aceptación de la uniformidad cultural a través del olvido de otras. Durante el periodo colonial buena parte del asimilacionismo se dio a través de la evangelización, entendido este como proceso educativo de transmisión cultural. Una vez lograda la independencia las relaciones entre una cultura dominante y la población indígena y africana no cambió, por el contrario, muchas de sus formas de expresión se recrudecieron, como parte de la demanda de la nueva economía (López, 2001).

En cuanto al periodo colonial, la relación cultural se basó en un ideal asimilacionista, es decir, la aceptación de la uniformidad cultural a través del olvido de otras, representado este en la evangelización. Rojas y Castillo (2005) señalan que los pueblos indígenas y negros, no fueron escolarizados, sin embargo, si se configuró un proceso de socialización política (Restrepo, et al, 1998) realizado a través de diferentes estrategias y agenciado por diversos actores, principalmente por la Iglesia y quienes tenían en ese momento el conocimiento de la lectura y la escritura.

Como parte de la relación entre el reino español y las nuevas colonias, en este caso de los nacientes virreinos en el continente, la socialización política se caracterizó por definir los lugares que ocuparían en el nuevo orden social a modo de pirámide, cuya cabeza estaba representada por los blancos, los criollos y de ahí para abajo los pueblos indígenas y otras formas de representación definida por los cruces entre todas estas poblaciones.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Otros reafirman que la pirámide social trajo consigo una concepción del arriba y abajo, de lo superior a lo inferior, y de lo divino arriba y lo profano abajo (Restrepo, Ortiz, et al, 1998). Otras estrategias de socialización política la ocuparon la arquitectura y la pintura, a través de la presentación del orden divino reproduciendo el mito de origen del viejo testamento, el teatro evangélico y la escritura, como fue el caso de los “cedularios” y las Leyes de Indias. La socialización política que comenzó a regir en el continente el estilo de vida cristiano estaba acompañada además de una rutinización tal, entre la labor del esclavo y su participación en los rituales de evangelización, que lo desconectaba de sus formas de organización, social, política y económica.

En cuanto a la escuela como institución, ésta solo aparece en la segunda mitad del siglo XVIII con la propuesta ilustrada de los Borbones (Rojas y Castillo, 2005), sin embargo, solamente destinada a un fragmento de la población y definida como superior en la pirámide social. Si bien, durante este periodo no era clara la formalidad de una reflexión sobre la enseñanza y sus modos de realización, y aunque, quienes tenían a cargo la socialización de la doctrina no eran las figuras políticas y religiosas, si se reprodujo la relación pedagógica escolástica con la que se formaron a los sacerdotes, cuyo fin fue la comprensión de la revelación de las escrituras bíblicas. La relación entre los sujetos en este tipo de enseñanza estaba caracterizada por la atención completa hacia la palabra (Gómez, 2010), su repetición y el silencio.

En términos de la relación educativa, la repetición garantizaba la memorización de las palabras, pero no su comprensión, más aún cuando lo enseñado estaba escrito en latín y castellano. Como lo expresan Dussel y Caruso (2003) las decisiones de la Corona en cuanto a la repartición de tierras eran leídas a los indígenas en latín como

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

modo de información en una suposición del entendimiento del mensaje, en algunos casos lo que se sugirió fue que curas y encomenderos aprendieran la lengua de los indígenas de forma que se facilitara la iluminación a través de la palabra, a la vez que se enseñaba el castellano (López de la Torre, 2016)

Posterior al proceso independentista, el país entra en la carrera modernizadora y desarrollista en la que se redefine la relación cultural. Comentan Castillo y Caicedo (2008), que es en el marco de la idea de etnodesarrollo durante la década del 80 del siglo XX que se consolida el enfoque integracionista de los diferentes pueblos étnicos, en especial los indígenas, a través de un proceso de gubernamentalización, como ejercicio de control y poder (Rojas, 2011). Se consolida porque desde la década del 50 del mismo siglo los gobiernos mostraron “cierta preocupación” por los indígenas bajo el ideal de modernización de la nación, esto quiere decir que, el enfoque asimilacionista continúa incluso aun existiendo un cambio político y económico de gran trascendencia.

Complementaria a la mirada de Castillo y Caicedo, Walsh (2012) propone otras dos formas de apropiación de la interculturalidad, además de la crítica. En cuanto a la primera, la relacional, la define como la forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, en cuanto a sus prácticas, saberes, valores y tradiciones. Esta relación puede darse en situaciones de igualdad o desigualdad, las cuales se muestran como naturales, por lo que no son cuestionadas.

Por otro lado, la interculturalidad funcional, se manifiesta en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural que puede ser incluida al interior de la estructura social, política y económica; es así como las formas de interacción entre las culturas en este último caso se basan en la tolerancia y la convivencia, y al igual que la variable

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

relacional, no se busca la transformación de los vínculos de poder, por el contrario, la inclusión deriva en una estrategia de dominación.

Por la misma línea, Durán, Catriquir y Bertho (2011), plantean que para el caso de la educación superior la apropiación de la diversidad cultural se ha dado a través de tres modalidades. La primera se refiere al mantenimiento del paradigma occidental en cuanto a las formas de producción de conocimiento acerca de la diversidad y la cultura; segundo, cuando se crean currículos diferenciales e inclusivos y, tercero, cuando la población culturalmente diferenciada es protagonista incluso en el posicionamiento y validación de otras epistemes, lo que incide directamente en las formas de producción de conocimiento en la universidad.

Otro aspecto hallado en la literatura tiene que ver con lo normativo como una de las formas con las que se ha legitimado la relación cultural, la cual se hace evidente en los diferentes momentos de la historia de dicha relación y en sus formas de apropiación. Para muchos de los autores el momento culmen de formalización vía normatividad se da con las reformas constitucionales a comienzos de la década del noventa del siglo XX, desde las cuales se explicita el reconocimiento del multiculturalismo como hecho social, sin embargo, el aparato normativo ha acompañado la definición de las relaciones culturales desde mucho antes.

Con respecto a lo anterior, se mencionan los casos de México (Jiménez, 2012), Argentina (Novaro, 2006), Perú (Tubino, 2005) y Colombia (Castillo y Caicedo, 2008) entre otros países quienes realizaron desde la década 80 y 90 transformaciones constitucionales, crearon leyes y decretos que propendían por el reconocimiento de la diversidad cultural.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

En general, los autores presentan el fenómeno de la normalización de una forma crítica al encontrar que los diferentes gobiernos convenientemente capturaron y redefinieron la relación cultural, usualmente desde una perspectiva neutral y acrítica, tergiversando lo que el movimiento social había propuesto inicialmente. Sobre este asunto, critica Boccara (2012), el ideal de los estados de considerar que “a través de la implementación de un innovador y multimillonario programa de etnodesarrollo (...) se busca conseguir la verdadera “integración” de las poblaciones originarias y caminar hacia la formación de una ciudadanía cultural” (p. 12).

Lo que propone la normativa es la delegación de los asuntos étnicos a los entes gubernamentales y a la reducción de la relación cultural a los escenarios donde en apariencia se establece un diálogo horizontal (Boccara, 2012). La delegación a las entidades del gobierno del agenciamiento del encuentro con la diversidad cultural expresada en distintas formas de organización y movilización social elimina cualquier otra forma de participación, como es el caso de las mingas, las asambleas y otras formas de decisión política.

## 2.4 Sobre la Interculturalidad y sus bases conceptuales

Al hablar de interculturalidad es necesario reconocer las diferentes corrientes de pensamiento desde las cuales los diferentes autores asumen y orientan ya sean sus experiencias, investigaciones y reflexiones. Asimismo, es preciso evidenciar los conceptos relacionados y derivados del término, como es el caso de cultura, identidad, subjetividad, alteridad, entre otros tantos que hacen parte del acervo de conocimiento acerca de la interculturalidad.

#### 2.4.1 La interculturalidad desde el construccionismo social

El construccionismo social es en gran medida el fundamento para entender la interculturalidad. Como corriente de pensamiento se debe su origen a los aportes de la sociología y la psicología. Entre los principales autores referentes señalados en este estado de la cuestión se encuentran Alfred Schutz, Anthony Giddens, Pierre Bourdieu y Michel Maffesoli.

La tesis fundante del construccionismo social es que la realidad se construye socialmente (Berger y Luckmann, 2003), más en concreto, la realidad de la vida cotidiana, la cual se realiza en el presente y en un lugar concreto y a la vez es configurada en distintas temporalidades; por otro lado, como construcción social la realidad es a la vez producto de las relaciones con otros, es decir, intersubjetiva (Schutz, 2003). Lo anterior sirve como referencia para comprender las relaciones interculturales como encuentro de subjetividades que dan lugar a la realidad social; así lo expresa el autor:

Experimento a un semejante de modo directo cuando comparto conmigo un sector del tiempo y del espacio. Compartir un sector del tiempo implica una genuina simultaneidad de nuestras dos corrientes de conciencia (...) Con el fin de tomar conocimiento de tal situación, debo prestar atención conscientemente a un semejante, a un ser humano que se halla frente a mí, en persona (...) La orientación Tu es la forma general en que cualquier semejante particular es experimentado en persona (p. 35).

Sin embargo, como menciona Schutz, para que haya una relación social (en este caso una relación intercultural) se requiere de la reciprocidad de la experiencia del

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

otro, es decir, de un nosotros. Como se verá en los capítulos 5 y 6, este es uno de los grandes retos de la educación dado que esta niega dicha relación.

Otra de las tesis del construccionismo social, es que la realidad es a la vez configuración entre subjetividad y objetividad (Giddens, 2011); justamente una de las críticas de varios de los autores analizados, es a la tendencia a entender la relación cultural como algo meramente subjetivo. Como propone (Grosfoguel, 2006):

En contraste, las heterarquías nos llevan más allá de las jerarquías cerradas para introducirnos en un lenguaje de complejidad, sistemas abiertos, imbricación de jerarquías múltiples y heterogéneas, niveles estructurales y lógicas estructuradoras. El concepto de «lógica» se redefine aquí para designar la imbricación heterogénea de estrategias de múltiples agentes. La idea es que no se trata de una lógica autónoma ni de una sola lógica, sino de procesos múltiples, heterogéneos, imbricados y complejos dentro de una sola realidad histórica.

La noción de imbricación es esencial aquí y cercana al concepto de sistemas históricos desarrollado por Wallerstein, entendidos como «redes integradas de procesos económicos, políticos y culturales». (...) La noción de una sola lógica corre el riesgo de ser reduccionista, algo contrario a la idea de los sistemas complejos, mientras que la noción de múltiples lógicas corre el riesgo de ser dualista. La solución a estas cuestiones ontológicas (el dilema reduccionista/autonomista) en el pensamiento heterárquico es ir más allá de la oposición binaria monismo/dualismo y hablar de un materialismo emergentista que implica múltiples procesos imbricados en diferentes niveles estructurales dentro de una sola realidad material histórica (que incluye lo simbólico/ideológico como parte de la realidad material) (pp.33 – 34)



Complementario a este enfoque se encuentra Michel Maffesoli (1993), quien explica que ha persistido la fascinación positivista, esto es en la forma como se ha definido la comprensión de la realidad desde lo unitario, porque retomando a Jouvenel (citado en Maffesoli, 1993) es más sencillo poseer la unidad que la diversidad. Lo anterior explica también porque los sistemas educativos están diseñados para responder a ese control de la unidad y de la homogenización, a lo que desafortunadamente muchas experiencias denominadas interculturales terminan haciendo juego.

#### 2.4.2 Cultura, decolonialidad y subalternidad

Retomando la idea de que la realidad social no es más que prácticas sociales ordenadas en un espacio y tiempo, en palabras de Giddens significa dar lugar al concepto de cultura. Algunos de los autores retoman las conceptualizaciones sobre la cultura, especialmente de Gilberto Giménez (2005) y Gunter Dietz (2012), quienes concuerdan con las ideas del construccionismo social. En general y de acuerdo con lo anterior, la mayoría de los autores critican el concepto esencialista y primordialista de la cultura, concibiéndola más como como un proceso particularmente ubicado en un tiempo y espacio, en ultimas es la concreción de prácticas sociales.

Desde la perspectiva de Dietz (2012) el concepto de cultura hace parte de un debate no solo académico sino político, porque de ahí derivan y se legitiman diversas formas de intervención no solamente por los Estados, sino por otro tipo de organizaciones que hablan en nombre de la interculturalidad. Dietz, retomando a García-Canclini (1996) precisa que la cultura organiza la diversidad humana en diferentes formas, a través de la negociación de las diferencias intraculturales e interculturales.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Otro de los aportes de la reflexión sobre el concepto de cultura que retoma Dietz y otros autores, está en la necesidad de especificar que la cultura no es reducible a la etnicidad, así como tampoco a un determinado orden social (llámese Estado, por ejemplo). Dado que, si lo anterior fuese cierto, no podría explicarse por qué las identidades persisten a pesar de importantes cambios internos, lo que sugiere traer nuevamente la idea de que la cultura no es solamente su expresión en aspectos observables como la lengua, los símbolos patrios, entre otros, los cuales son invenciones.

Con lo expuesto se quiere decir que, la cultura como práctica social ubicada temporal y espacialmente se construye en el marco de la vida cotidiana, a través de la rutinización de formas de organización, las cuales emergen tanto dentro del grupo, pero aún más en el contacto con otros universos culturales. Ante esto afirma Jiménez:

Ensombrece, por tanto, un acercamiento a las prácticas culturales profundamente híbridas y contemporáneas que tienen lugar en estos contextos, y, ayuda a mantener la visión estática con la cual es percibida la cultura. Por otro lado, fija principalmente su mirada en aquellos procesos culturales que los hacen especialmente discernibles de otras comunidades indígenas o de la sociedad nacional. Ayuda de esta forma a invisibilizar -es decir, no entran dentro del posible imaginario del ethos cultural comunitario- otros procesos culturales que son compartidos con otras comunidades indígenas o con la misma sociedad nacional. (Jiménez, 2012, p. 38)

Complementando las ideas anteriores, los autores suelen recurrir a las discusiones conceptuales de Gilberto Giménez (2005), quien nuevamente plantea la necesidad no solamente de superar el esencialismo y primordialismo desde el que se ha entendido la cultura, sino comenzar a integrar la idea de esta como una telaraña de

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

significados que son compartidos y tienen una duración temporal más o menos larga. Los significados se objetivan en formas culturales como la danza, los ritos, el arte y en “hábitus”, que funcionan como esquemas cognitivos, para comprender el mundo, pues como se mencionaba más arriba con Giddens (2011), la realidad social solamente puede entenderse en el diálogo entre los aspectos objetivos y subjetivos de esta.

Se encontró también que, los estudios vinculan también el pensamiento de Bourdieu (1997) con conceptos como hábitus y campo social, a partir de los cuales se defienden cuestiones como la lucha por los capitales sociales. En este campo de lucha de la interculturalidad, es el Estado el que actualmente está ganando la batalla.

Por otro lado, la literatura da cuenta del uso frecuente de la interculturalidad en relación con otros conceptos como el de decolonialidad, subalternidad y conocimientos otros. Desde esta perspectiva los diferentes casos y estudios asumen las discusiones de Arturo Escobar (2003), Katherine Walsh (2007b), Ramón Grosfoguel (2006) y Fals Borda (1985). También, aunque no de manera directa, se destacan los aportes de la Teología de la Liberación, con Gustavo Gutiérrez (2000), Leonardo Boff (1982) y Narciso Valencia & Margot Bremer (2004), entre otros.

Desde la perspectiva de Escobar (2003) se retoman las reflexiones acerca de los conocimientos de las subalternidades en el actual orden colonial. Se busca posicionar la idea de la Modernidad/Colonialidad como un paradigma otro, además del cuestionamiento de la globalización como universalización de la modernidad, la colonialidad (por ende, de la dominación) y la imposibilidad del cambio social y la alteridad como parte de su propuesta.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

De manera complementaria, Grosfoguel (2006) sostiene que, existe una tendencia en la que en apariencia la comunidad académica sostiene estar del lado del oprimido social, sin embargo, esto no significa necesariamente estar pensando desde una posición epistémica subalterna; asimismo con Walsh (2007a), la interculturalidad se presenta como una forma de pensamiento otro que hace frente a la Modernidad/Colonialidad, en cuanto persiste la dominación colonial en una forma de pensamiento que se sigue reproduciendo a través de la educación.

En cuanto a la Teología de la Liberación y sus aportes a lo intercultural, vale subrayar las reflexiones de Gutiérrez (2000) acerca de la pobreza e injusticia social como constitutivos de la dimensión socioeconómica actual, a los que la población debe hacer frente, asumiendo su destino transformador. Esto último se complementa con la mirada de Boff (1982), con la idea de la necesidad de la formación de las comunidades, de tal forma que con la comprensión de las situaciones existenciales ya mencionadas (pobreza, injusticia, marginación, etc.) se generen acciones solidarias y transformadora, pues como se ha venido mencionando, la intencionalidad es que todas las personas tengan la posibilidad de agenciar sus proyectos sociales, de soñar y hacer realidad otro mundo para vivir dignamente (Bremer, 2016).

#### 2.4.3 La educación desde la filosofía, la antropología y las pedagogías críticas

De la mano de las reflexiones planteadas anteriormente es importante resaltar las perspectivas que desde la educación proponen los autores analizados. Entre estas se encuentran como autores referentes de filósofos, antropólogos y pedagogos como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Henry Giroux, Peter Mc Laren, Merleau Ponty y Marc Augé, quienes replantean en el marco del mundo actual la resignificación del sentido de lo educativo.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Ante la cosificación de la educación y desde allí la legitimación de la dominación y subordinación se plantea una educación contrahegemónica. En el caso de Paulo Freire y Fals Borda se encarnan las posibilidades del cambio social iniciados en la década del setenta y ochenta en América Latina como respuesta no solo a la fascinación positivista que enunciaba Maffesoli, desde la cual se buscaba explicar los fenómenos sociales a nivel mundial, y dos como respuesta a las políticas de masificación de la educación como forma de integrar a la población al proceso desarrollista iniciado durante la segunda mitad del siglo XX en el continente.

Lo que proponen tanto Borda como Freire es la construcción de “un conocimiento otro”, uno elaborado desde y para la perspectiva de los subordinados; asimismo consideran el papel de esto en una educación emancipadora; ambas propuestas han calado de manera importante en los procesos de resistencia del movimiento social en todas sus formas de manifestación. En palabras de Borda (1985):

No nos propusimos hacer ciencia en sí y porque sí, ni un simple desarrollismo (o desarrollo rural integrado), tareas que no nos satisfacían. Queríamos construir herramientas intelectuales propia de las clases trabajadoras y humildes, que han llevado injustamente el peso del desarrollo para enriquecimiento de otras clases (sp).

Junto a esta perspectiva, Freire (2000) enuncia que,

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

objetos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización. (p. 34)

Justamente la deshumanización es el aspecto en que se concentran algunos autores, para poner en la mesa la cuestión de la depredación del hombre hacia sí mismo, consecuente con los totalitarismos que nos invaden desde hace varios siglos. La deshumanización en este sentido a mi modo de ver es un elemento central en la formación no solo de las personas en la vida cotidiana, y en la vida de las escuelas, sino en el marco de la formación de profesores.

La deshumanización puede ser revaluada entonces de la mano de renovadores. Sentidos dados a la educación se recurre frecuentemente a las corrientes de la pedagogía crítica desde Peter McLaren (1997) y Henry Giroux (2000), quienes van más allá de aquellos referentes teóricos que ven la escuela solamente como *reproductora* de las formas de opresión de una clase sobre otra.

Con la categoría de *resistencia* se propone presentar a la *escuela* como lugar social de experiencia de los subordinados, como una forma de dar cuenta de las relaciones interculturales. Desde esta perspectiva crítica de la educación y de la escuela como institución social, se intenta superar las tradicionales explicaciones sobre el fracaso de los sistemas educativos encarnados en la culpabilidad de los individuos desde análisis biologizantes, típico del funcionalismo, como teoría totalizante, desde las que además se orientan las relaciones sociales entre profesores y estudiantes, padres y profesores, mujeres y hombres, pares contemporáneos, adultos niños.

Con McLaren (1997), la educación tiene como sentido fortalecer a los individuos de tal forma que salgan de su dependencia y pasividad, y con esto se comprendan

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

genuina y autónomamente para direccionar tanto individual como colectivamente sus proyectos, dinámica que requiere de la presencia del otro.

En síntesis las pedagogías críticas como una serie de corrientes de pensamiento que tienen en común (Ruiz, Lozano, Ortiz & Soler, 2019; p. 9):

- Pensar críticamente el mundo.
- Defender la igualdad de personas y colectivos.
- Plantear procesos de transformación y emancipación ante la decadencia de la racionalidad moderna, la crisis de la cultura intelectual, y los cambios en los criterios y marcos simbólicos con los que se comprende y asume el mundo.
- Plantear transformaciones en las formas de encuentros intersubjetivos y para los diversos problemas sociales que aquejan a las sociedades.

## **CAPÍTULO 3**

### **APORTES CONCEPTUALES PARA LA LECTURA DE LA EXPERIENCIA DE LA OTREDAD**



*El análisis de la problemática epistemológica del conocimiento social constituye una dimensión nodal ya que lleva necesariamente a la discusión de la racionalidad misma que subyace a la construcción de dicho conocimiento y las formas de apropiación a que ha dado lugar. En este proceso la educación desempeña un papel central, puede contribuir a crear condiciones favorables para que el conocimiento y su apropiación abran el razonamiento a posibilidades múltiples y no solo a aquellas que la ciencia marca. No se trata de desconocer su importancia sino de identificar lo que representa para pensar procesos nuevos o diferentes de aquellos a los que ya se ha dado respuesta o reducir su apropiación a una mera cuestión instrumental. Este desafío le asigna un papel cognoscitivo más activo al sujeto cognoscente y le lo pone en la posibilidad de intervenir en el proceso mismo de construcción de lo real social.*

*(Gómez y Zemelman, 2006)*

Comprender el fenómeno intercultural y la educación intercultural requiere del aporte de varias corrientes de pensamiento. Mas que un acumulado de teorías, lo que se presenta son una serie de conceptos y las relaciones entre estos que permiten no solamente comprender el fenómeno intercultural sino propiciar una serie de orientaciones para definir derroteros para la formación de formadores. En especial se desarrollan los siguientes conceptos de: cultura, subalternidad, ecologías, experiencia y otredad.

### 3.1 La interculturalidad: aporte de las teorías de la cultura, la decolonialidad, subalternidad y las ecologías

#### 3.1.1 Cultura e interculturalidad

La cultura es un concepto que está en pleno debate, por lo tanto multívoco; se origina en el marco de la antropología como disciplina a fines del siglo XIX, en un intento de dar cuenta de la totalidad de lo que el ser humano ha pensado y construido. De allí en adelante tendrá una serie de constructos que van desde la idea de la idea de la cultura como evolución, el particularismo, el neoevolucionismo y la ecología cultural, hasta la concepción de la cultura como texto.

En todo caso, según Restrepo (2012), las diferentes conceptualizaciones se encuentran inscritas en en dos miradas: la primera se refiere a entender la cultura

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

como los modos de vida de las personas que se expresan en una serie de prácticas, modos de hacer y de pensar, en los que las dimensiones económicas, políticas, espirituales, organizativos, entre otros serían parte de la cultura como totalidad. La segunda es, que la cultura tiene que ver con los significados, es decir, a lo “simbólico, al sentido o a las representaciones dependiendo del lenguaje teórico utilizado” (p. 24).

En cuanto a estos supuestos teóricos critica el autor la insistencia en ver a la cultura como isla, lo que querría decir que, estas funcionan con cierto grado de independencia las unas de las otras, y entre líneas, a la separación dicotómica de cultura objetiva y cultura subjetiva. Asimismo de parte de otras colaboraciones se hace una crítica a la reducción de la cultura a etnicida y a su consecuente folclorización; como es el caso de Gilberto Giménez (2005), quien plantea la necesidad no solamente de superar el esencialismo y primordialismo desde el que se ha entendido la cultura.

Así las cosas, nuevamente se hace un llamado a hacer una lectura integrada de la realidad, tal como se planteaba en el capítulo dos, con las reflexiones del construccionismo social. Es así que, en esta investigación, la **cultura** como categoría permite comprender las prácticas sociales de disímiles grupos sociales, las cuales pueden leerse (pero no estatizarse) en diferentes niveles temporales y espaciales. Dichas prácticas son configuradas en la vida cotidiana a través de la rutinización en disímiles formas de organización, las cuales emergen o se hacen mucho más visibles con el encuentro con otros universos culturales (Jiménez, 2012).

Para Dietz (2012) y Malik y Ballesteros (2015), los contenidos culturales, expresados estos en valores, estilos de vida y representaciones simbólicas son gestionados al interior de los grupos sociales y son producto de la construcción y

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

negociación colectivas. Por su parte, Clifford Geertz, la considera como una telaraña de significados que son compartidos y tienen una duración temporal más o menos larga; estos significados se objetivan en formas culturales como la danza, los ritos, el arte y muchos otros hábitos (Bourdieu, 1997) que funcionan como esquemas cognitivos para comprender el mundo.

En síntesis, y teniendo en cuenta las críticas señaladas por los autores se puede considerar entonces, que la comprensión del fenómeno cultural pasa por:

Denominar la *cultura como encrucijada*. Desde este segundo modelo la cultura puede ser pensada como modo de vida o dimensión, pero no es la entidad homogénea ni aislada que presentan los estudios orientados por el primer modelo (el de la cultura como isla). Al contrario, las influencias, cruces, relaciones entre diferentes culturas en el contexto de las formaciones económicas y sociopolíticas en las que se encuentran inmersas se hacen relevantes en la descripción y explicación de las particularidades de una cultura concreta. Las relaciones de intercambio, pero también las de explotación, dominación y desigualdad, como estructurantes de la cultura (y no como simples “telones de fondo” que dan cuenta de la “pérdida”), dan un sentido muy distinto a la idea de diferencia cultural. Por tanto, se piensa en términos de transformaciones que no sólo significan la negatividad de la “pérdida” (con las frecuentes idealizaciones de un pasado pleno de tradicionalidad) sino que son estructurantes y productoras siempre en proceso y en tensión (Restrepo, 2012, p. 29-30).

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Con lo expresado por Restrepo y los demás autores, se puede integrar el término interculturalidad, pues como se ha apreciado, la comprensión de lo cultural<sup>6</sup> se da necesariamente en la comprensión del encuentro, del intercambio de lo cultural.

Para Malik y Ballesteros (2015), el término intercultural engloba un abanico de interacciones dinámicas (espacial y temporalmente) que se dan dentro y entre culturas. Esto quiere decir que se da un “intercambio, interacción e interdependencia, que a su vez conlleva colaboración, construcción conjunta del conocimiento, comunicación, negociación, etc” (p. 16) .

La relación intercultural entonces no es exclusiva a los encuentros étnicos o aquellos que se dan entre migrantes y nacionales. El encuentro intercultural se da en todos los espacios y momentos de la vida cotidiana; es tan amplio como el multiverso cultural que existe, es decir, se da lugar a la presencia, al ser, al estar en el mundo de diversas formas híbridas, heterogéneas y mixtas de identidad. Asumir lo cultural desde este enfoque significa asimismo replantear y sobre todo cuestionar las maneras como desde facultades, programas y experiencias de formación de formadores ha asumido lo cultural, lo intercultural y la educación.

Para terminar este apartado, es importante señalar, como ya se ha expuesto en otros apartados que las categorías funcionen como una herramienta para la comprensión y una forma de posicionarse hacia la diversidad (Aguado, 2009; Malik y Ballesteros, 2015 y Auge, 1996).

---

<sup>6</sup> Eduardo Restrepo en su libro *Intervenciones en Teoría Cultural* propone una tercera opción del concepto de cultura, este es, cambiar el uso de la palabra cultura para hablar de lo cultural, para así hacer un desplazamiento de la formación sustantivada (cultura) a la adjetivación (lo cultural) evitando así los particularismos racializados que ofrece la primera acepción que proliferan en la mayoría de estudios.

### 3.1.2 Interculturalidad como decolonialidad y subalternidad

Lo intercultural (la interculturalidad y en consecuencia la educación intercultural como fenómenos sociales) se asume también en relación a los conceptos de decolonialidad, subalternidad y conocimientos otros, herederos estos de tradiciones más amplias como el pensamiento crítico y la teología de la liberación.

Desde la perspectiva de Escobar (2003) se retoman las meditaciones acerca de los conocimientos de las subalternidades en el orden colonial actual, y, en este orden de ideas posicionar la cuestión de la Modernidad/Colonialidad como un paradigma otro, que cuestiona la globalización como universalización de la modernidad, la colonialidad y la imposibilidad del cambio social y la alteridad. Así las cosas, la comprensión de lo intercultural pasa por dar cuenta de las relaciones de dominación y desigualdad que se han establecido históricamente.

Aclara Grosfoguel (2006) respecto a esta perspectiva que, existe una tendencia en la que en apariencia la comunidad académica sostiene estar del lado del oprimido social, sin embargo, esto no significa necesariamente estar pensando desde una posición epistémica subalterna; complementariamente con Walsh (2007), la interculturalidad se presenta como una forma de pensamiento otro que hace frente a la modernidad/colonialidad, en cuanto persiste la dominación colonial en una forma de pensamiento que se sigue reproduciendo a través de la educación.

En palabras de Walsh (2012), la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad,

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial.

Complementaria a esta perspectiva, plantean Mailk y Ballesteros (2015) que

Hace ya casi dos décadas, Xavier Lluch y Jesús Salinas, de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (1996), definían el interculturalismo como una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social. Implica una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación. Siguiendo a estos autores, podemos destacar cinco elementos que caracterizan este concepto y lo distinguen de otras concepciones de las relaciones entre personas: reconocimiento de la diversidad (opción teórica), defensa de la igualdad (opción ideológica), fomento de la interacción, dinámica de la transformación social (opción sociopolítica), y promoción de procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de equidad (opción educativa) (p. 15 – 16).

### 3.1.3 Retos de la interculturalidad y la educación intercultural: por un paradigma emergente

La decolonidad y la subalternidad permiten asociar una serie de interesantes reflexiones de Boaventura de Sousa Santos (2009), acerca de la racionalidad indolente<sup>7</sup> que con pretensiones de universalización termina socavando las posibilidades para la interculturalidad. En este orden de ideas la racionalidad dominante se representa por cinco lógicas de producción de no existencia

1. La primera tiene que ver con la monocultura del saber, desde la que se definen tanto la alta cultura y la ciencia moderna como universalmente válidas.
2. En segundo lugar, se encuentra la monocultura del tiempo lineal, es decir, la idea del tiempo único y progresivo expresados en nociones como progreso, evolución y desarrollo, los cuales se interiorizaron como metas sociales, justificando asimismo la condición de pobreza y “subdesarrollo” de algunas sociedades.
3. Como tercera lógica, se encuentra la de la clasificación social, una manera de representación sobre el otro, basadas en la raza o el género; que en todo caso estas formas de representación resultan excluyentes y despectivas, que derivan en relaciones humanas de dominación.
4. La cuarta lógica se refiere a la escala dominante, que enarbola la universalidad por encima y en contra de la existencia de escalas concretas, situadas o locales, en afán de generalización y homogeneización de todos los ámbitos de la vida

---

<sup>7</sup> Señala Boaventura de Sousa que la razón indolente tiene que ver con cuatro formas: i) la razón impotente que es aquella que no se ejerce porque se considera que no se puede hacer nada contra una necesidad concebida como exterior a ella misma; ii) la razón arrogante, aquella en la que no se siente la necesidad de ejercer porque ante la idea narcisista de libertad; iii) la razón metonímica que se considera como única forma de racionalidad posible y iv) la razón proléptica, que se define como racionalidad lineal antifuturo, porque se cree en un eterno presente.



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

social y cultural, como el caso de la idea de la globalización o la misma modernidad.

5. Por último, resalta De Sousa, la lógica productivista; en todos los casos las lógicas representan una cultura, la dominante, que se refiere en la producción capitalista, también universalizado como finde las sociedades.

En cada una de las lógicas presentadas por De Sousa se evidencia como las personas con las que se establecen relaciones sociales son vistas como obstáculo, de allí la apreciaciones sobre la necesidad de eliminación de estas dado que van en contra de la racionalidad dominante. En consecuencia, esto es lo que ha estado sucediendo en las relaciones interculturales, es decir, una relación en la que se domina o elimina en tanto se acoja o no el orden establecido. Ante esto propone el autor un paradigma emergente, es decir, un “conocimiento prudente para una vida decente (...) un paradigma social” (2009, p. 40). El siguiente cuadro presenta algunas de estas cuestiones:

| Racionalidad indolente |  | Propuesta               |   |
|------------------------|--|-------------------------|---|
| Monocultura del saber  | <p>Imposición de la ciencia moderna como única forma de conocimiento social, como forma de explicación de la realidad y dominio de esta.</p> <p>Lo otro en tanto no está orientado por el rigor científico es catalogado de ignorante.</p> | Ecología de los saberes | <p>Consiste en el cuestionamiento del rigor del conocimiento científico, de tal modo que haya apertura en el reconocimiento de otras formas de conocimiento</p> <p>asimismo rigurosas y reconocidas para la comprensión de la realidad. Es la posibilidad de un interconocimiento en el que se aprenden</p> |

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

|  |  |                                 |   |
|--|--|---------------------------------|---|
|  |  |                                 | nuevos saberes sin omitir los propios.  |
| Monocultura del tiempo lineal          | Es el tiempo progresivo y evolutivo. Da lugar a nociones que representan al otro cultural como atrasado, estancado, subdesarrollado o en vías desarrollo.  | Ecología de las temporalidades  | El tiempo lineal es apenas una de las concepciones del tiempo. Emergen otras temporalidades como las cíclicas, circulares entre otras, desde la cuales diferentes culturas organizan sus prácticas sociales.  |
| Monocultura de la clasificación social | Basa las relaciones humanas a partir de la creencia en una superioridad racial y social, que descalifica prácticas sociales contrarias a las dominantes. La diferencia y la diversidad es equivalente a desigualdad. | Ecología de los reconocimientos | La diferencia no es equiparable a desigualdad. El reconocimiento de la diferencia es igualdad y va en contra de la jerarquía. La diversidad de prácticas culturales pone evidencia otras formas de lo político en tanto formas de resistencia y reconfiguración de las relaciones sociales. |
| Monocultura de la escala dominante     | Defiende un universalismo que no respeta lo local reduciéndolo en lo global neoliberal que generaliza obtusamente las prácticas sociales diversas.   | Ecología de las transescalas    | Esta ecología recupera proyectos sociales alternativos, otros, que más allá de un supuesto desarrollo económico como meta universal.  |

|                        |   |                                 |  |
|------------------------|---|---------------------------------|--|
| Monocultura productiva | Se establece como único orden de producción el capitalismo, arrasadora de la naturaleza y del mismo hombre. | Ecología de las productividades | Desde esta ecología se recupera y valoran otros sistemas de producción comunitarias, populares, solidarias, autogestionadas. |
|------------------------|---|---------------------------------|--|

*Cuadro 5. Elaborado a partir de la propuesta de De Sousa Santos (2009)*

En América Latina y en Colombia, como se verá en los capítulos siguientes, la racionalidad indolente se define por Fals Borda (2009) de la siguiente manera:

Para comenzar, puede sugerirse que la crisis latinoamericana, en el momento actual, se alimenta de una mayor conciencia colectiva de determinados tipos de problemas políticos que no pueden resolverse sin implicar transformaciones profundas. Hay por lo menos dos tipos de problemas políticos que parecen estar en el meollo de la cuestión. Ellos son:

1. Las limitaciones del reformismo (o desarrollismo) y sus campañas, que, aunque bien intencionadas a veces, no han inducido sino cambios marginales en la sociedad. Como ésta, a pesar de todo, se sigue desorganizando, la crisis exige ahora soluciones más integrales y significativas de tipo estructural.

2. La revelación de los mecanismos propios de una dominación bastarda y de una inicua explotación, lo que lleva a concebir la posibilidad de cortar los vínculos coloniales internos y externos en que ellas se basan, suscitando el enfrentamiento en unos, y en otros la represión violenta.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Esto quiere decir que, en la actual etapa de la crisis, estaríamos ante un movimiento colectivo prerrevolucionario de protesta y resistencia, tanto a la marginalidad producida por las políticas de paliativos cuanto al colonialismo opresor de tipo herodiano, que hasta hoy han caracterizado y condicionado el subdesarrollo latinoamericano, esto es, el atraso, la pobreza y la dependencia del área. Puede colegirse de ahí que la crisis que nos afecta no sería resuelta sino cuando se logaran las transformaciones fundamentales exigidas, así en el plano interno con una subversión total, como en el plano externo con un rompimiento de los actuales vínculos de dominación y explotación, para llegar a construir una sociedad más satisfactoria, capaz de autodeterminarse y de autorrealizarse. (p. 221-222).

En síntesis, la cuestión de lo intercultural tiene que ver con la necesidad de la construcción de proyectos sociales diversos, los cuales han sido excluidos por la racionalidad indolente. El papel de la ciencia como ya lo han mostrado De Sousa, Torres, Zemelman y Fals Borda entre otros, es el de un conocimiento para una vida digna.

Todo lo anterior tiene implicaciones en lo educativo, con la educación desde una perspectiva intercultural, así como lo propone De Sousa Santos (2010)

Los dos instrumentos centrales de la epistemología del Sur son la ecología de saberes y la traducción intercultural. Estos instrumentos epistemológicopolíticos permiten reconocer la existencia de un debate civilizatorio y aceptar sus consecuencias en el proceso de construcción de una democracia intercultural y de la refundación del Estado. La gran dificultad de este debate radica en que presupone una educación pública (ciudadana y

comunitaria) que: 1) legitime y valore el debate; 2) forme a los participantes en el debate para una cultura de convivencia y de confrontación capaz de sustentar altos niveles de incertidumbre y de riesgo; 3) prepare a la clase política convencional para la pérdida del control del debate; 4) cree un nuevo tipo de inconformismo y de rebeldía, que sepa fluir entre la identidad de donde vienen las raíces y la desidentificación de donde vienen las opciones; es decir, una rebeldía más competente que la que nos trajo hasta aquí; 5) en resumen, que esté orientada hacia la creación de un nuevo sentido común intercultural, lo que implica otras mentalidades y subjetividades. (p. 295 – 296)

### 3.2 Narrativa, experiencia y otredad

#### 3.2.1 La memoria

Explican Torres, Cendales y Peresson (1992) que, es desde la memoria, la memoria colectiva que los grupos populares transforman lo real, lo comprenden y se lo explican. Lo anterior no significa que, tal como lo plantean los autores, que esencialice o se historicice solamente a un sujeto, por el contrario, su reivindicación debe estar relacionada con el conjunto social en el que suceden los fenómenos.

Siguen explicando los autores que con la recuperación de la memoria (desde el sujeto popular), se contribuye a: i) la conformación de identidades, pues lo que ha hecho la historia oficial (como se desarrolla en los capítulos cuatro y cinco) es afirmar y enaltecer la élite de los grupos sociales dominantes. La recuperación de la memoria desde los olvidados o eliminados logra hacer mella a la producción histórica tradicional. ii) la revitalización de la desnaturalización de una supuesta superioridad e inferioridad de las personas y grupos sociales, por tanto aporta a la comprensión de

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

la historia como constructo social. iii) la formación política con miras a la transformación social y a reconocer las experiencias de otras personas y grupos sociales en su emancipación.

Ahora bien, asumiendo la interculturalidad como el encuentro entre diversos multiversos culturales, debe decirse que este solo puede describirse a través de la experiencia de las personas, es decir, de la memoria, lo que obliga entonces a recurrir a una hermenéutica de la de la narrativa, del lenguaje, de la oralidad que es donde se accede a esta (Núñez, 2012).

De acuerdo con Arfuch (2010), la narrativa se convierte en una herramienta fundamental para la comprensión de la experiencia del individuo; con esta se busca revelar el acontecimiento de esta a través del lenguaje; da cuenta del sujeto intersubjetivo en su configuración recíproca; al narrarse, se presenta la oportunidad para hablar de sí y de las situaciones y conflictos en diferentes lugares y momentos de pertenencia, así como el reconocimiento de las diferencias de todo tipo.

En cuanto a la experiencia intercultural, la narrativa procura revelar las formas de expresar la memoria acerca de los encuentros, las temporalidades en que se manifiesta, los personajes en interacción, las tramas o argumentos, las posiciones relacionales, las causalidades y las representaciones del sí y del otro, dadas en el encuentro.

La experiencia intercultural, está enmarcada en un universo social más amplio, es decir, en su relación dialógica con la estructura social (Arfuch, Catanzaro y Di\_Cori, 2002) y a la vez en el drama de las situaciones de crisis y conflictivas que circulan deseos, fantasías, emociones e intereses; si bien la experiencia es una noción difícil de definir, es innegable que ésta es vivida, se organiza a través del lenguaje en una

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

propia historicidad que se muestra en el relato, y más importante aún, la experiencia no es uniforme ni lineal y está conformada por las historias de otros (Díaz, 1997).

### 3.2.2 Experiencia

La Experiencia para Larrosa (2006) es “eso que me pasa”, la ocurrencia de un acontecimiento el cual siempre se da fuera de cada uno. El acontecimiento puede ser cualquier cosa que tenga la capacidad de afectarle, es decir, desde un objeto, hasta una situación u otro sujeto; acá entonces ha de entenderse que la experiencia se da gracias al acontecimiento. Sin embargo, como sigue afirmado Larrosa, la experiencia no sobreviene fácilmente, dado que es necesario que la persona sea susceptible a esta, lo que requiere de apertura y vulnerabilidad, condiciones que sin lugar a duda son en las sociedades actuales inexistentes.

La dificultad en tener experiencias se halla justamente en los avatares del mundo actual en el que se prioriza el trabajo, la necesidad de estar informado y la falta de tiempo (Larrosa, 2006), o por la tendencia a la evitación del otro (Gauchet 1998, citado en Núñez, 2012), incluso por la excesiva narcisización (Sennet, 1978, citado en Núñez, 2012).

Es así como la naturalización de la centralidad en el yo se manifiesta en la actitud indiferente hacia el otro, aún en las situaciones más extremas como la muerte, el hambre, la violencia o la discriminación. El otro se aleja cada vez más como acontecimiento, se cosifica y se observa lejanamente, como anécdota contada en los pasillos o los medios de comunicación, sin dejar huella.

Cuando se tiene experiencia, es decir, cuando dejamos que nos pase algo se logra la formación y la transformación, sin embargo, alcanzarles a través de las relaciones

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

con otros, es decir, de las relaciones interculturales, se convierte en uno de los más grandes retos de los sistemas educativos. El obstáculo es que el sentido que ha tomado la educación, cuyo origen definitivamente se encuentra en la modernidad, se ha caracterizado por demás en el interés del éxito material, acostado de cualquier otra intencionalidad ética para con el otro. Como el fin no es más que el éxito material menor importancia tendrá una educación que se preocupe por el otro cultural, limitando cada vez más la oportunidad de dicho encuentro, de la experiencia.

La educación a través de los sistemas educativos se ocupa de impedir la experiencia del otro, se ocupa más bien de dar y tratar de crear un conocimiento capaz de explotar todo lo existente, desde la naturaleza hasta el mismo hombre. Efectivamente, lo que se va a encontrar hoy en día es una especie de lucha entre quienes pretenden perpetuar la racionalidad indolente (De Sousa Santos, 2009) y quienes defienden la educación como acontecimiento ético, es decir, como posibilidad de experiencia, es decir, la relación con el otro desde una perspectiva intercultural.

### 3.2.3 Otredad y alteridad

Iniciando con Schutz (citado en Nuñez, 2012), se retoma la idea de cambiar la noción de ver las relaciones de “ellos” de los “otros”, por la de leer la relación “nosotros”, en la cual se da un intercambio e influencias recíprocas, existe una interexperiencia, pues “yo me experimento a mi mismo a través de usted y usted se experimenta a sí mismo a través de mí” (p. 55). Tal como lo afirma Alves (2012), retomando a Sartre:

Nos encontramos a la puerta de una paradoja: para captar el modo como somos objeto para otra conciencia es necesario captar esa conciencia para quien somos objeto, pero captarla es, a su vez, captar el modo como somos



objeto para ella, y así sucesivamente, en una circularidad sin salida o en un perpetuo juego de espejos en que tenemos, infinitamente, las múltiples reverberaciones de la conciencia de nosotros mismos. En un cierto sentido esencial, el problema de la alteridad es formulado y tratado en el horizonte del problema de la autoconciencia: hay un cierto régimen de la autoconciencia que realiza la posición de una alteridad, y esa posición de la alteridad como momento de esa autoconciencia es la descripción del sentido alter-ego.

Que la relación intersubjetiva sea un perpetuo juego de espejos, que, en la captación de otro sujeto, apenas nos sea devuelta una vez más y apenas nuestra propia imagen en una última degradación, o sea, como objeto, he ahí el resultado poco satisfactorio, mas, con todo, inevitable de la comprensión sartreana de la dinámica de la intersubjetividad. (p.18-25).

Lo anterior lo expresa también Lain (1968) al anotar que en la comprensión de las relaciones sociales, de las relaciones entre los humanos, ya no se denotará la búsqueda de un ser independiente del objeto o viceversa, sino en el acto de las relaciones que se da entre estos, es decir, en el reconocimiento de subjetividades que dialogan con la propia.

Ahora bien, la relación entre las personas puede, así como se vio en los modos de abordar el conflicto de varias maneras. Para este caso me pareció prudente la lectura que hace Laín (1968) acerca de las relaciones en las que nos podemos asumir como objeto, como persona o como prójimo. Para introducirnos en cada uno Laín manifiesta que:

Demos ahora un paso atrás, y volvamos a nuestra descripción del encuentro. Mi respuesta al otro consume y configura mi encuentro con él. El

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

otro y yo constituimos desde entonces una diada o un dúo: una vinculación dual, en cuya estructura hay que distinguir su contenido, su formalidad, el vínculo que a él y a mí nos une y la instancia determinante del encuentro. Sabemos que tal instancia es el mutuo juego de nuestras libertades, dos libertades finitas, personal y respectivamente encarnadas en su cuerpo y en el mío. Sabemos, en fin, que de mi libertad y de la suya pende en último extremo lo que uno y otro nos seamos. Lo que él sea para mí y lo que yo sea para él es consecuencia de lo que él y yo somos —de nuestro «carácter»— y de la situación en que nuestro encuentro acaece; mas también, y aun sobre todo, de lo que nosotros dos queramos ser uno para otro, de nuestra libertad. Mi libertad y la del otro codeterminan decisivamente la forma específica el contenido y el vínculo de nuestra relación. Pues bien, decía yo: desde el punto de vista de mi libertad —no considerando todavía, para mayor sencillez, la libertad del otro—, tres son los modos principales del encuentro y de la relación (p.231)

En síntesis las relaciones entre personas según Laín se presentan en el siguiente cuadro:

| Relaciones entre las personas | Objeto         | Persona                              | Prójimo           |
|-------------------------------|----------------|--------------------------------------|-------------------|
| <b>Características</b>        | Abarcabilidad  | Inabarcabilidad                      |                   |
|                               | Acabamiento    | Inacabamiento                        |                   |
|                               | Patencia       | Inaccesibilidad                      |                   |
|                               | Numerabilidad  | Innumerabilidad                      |                   |
|                               | Cuantificación | No susceptibilidad de cuantificación | Incondicionalidad |
|                               |                |                                      | Ilimitación       |
|                               |                |                                      | Plenitud          |
|                               |                | No exterioridad                      |                   |

|  |              |                 |             |
|--|--------------|-----------------|-------------|
|  |              | No probabilidad | Acogimiento |
|  | Distancia    | No indiferencia |             |
|  | Probabilidad |                 |             |
|  | Indiferencia |                 |             |

Cuadro 6. Formas de relacionamiento con el otro.

En cuanto a la primera forma, el **otro como objeto**, se refiere a una relación que se identifica por la cosificación de la persona, de su objetivación. Dicha cosificación se representa en formas de hacer y de pensar en la que somos prescindibles, pues solo interesa lo que materialmente puedan dar para lograr el propósito que se se persigue, incluso a pesar de que pueda costar la vida humana, lo que demuestra el grado de deshumanización que vemos actualmente. Vale la pena acotar acá en las relaciones entre nosotros, en las relaciones interculturales siempre está presente el conflicto; esto quiere decir, que este hace parte de las relaciones y de la construcción social de la realidad.

La cosificación de las personas se manifiesta en la vida cotidiana en la necesidad de abarcarlo para clasificarle, reduciéndoles a una serie de datos medibles y observables, pero sobre todo controlables y usados para el beneficio propio. Número de estudiantes, número de profesores, número de cuánto consumen, cuánto dinero me cuestan, cuánto dinero puedo obtener por ellos, es esa la lógica que rodea la relación cuando me relaciono con el otro como objeto; el dolor del otro como objeto no me afecta, no me conduele.

Otro de los aspectos característicos de la relación del otro como objeto, según Laín, es que en esta ese otro, que puedo ser yo mismo, representa un obstáculo o instrumento o un nadie. En el caso de la relación objeto – obstáculo la relación termina

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

ya sea en el asesinato física, la personal (al silencio, al quitarle la voz) y a evitar el encuentro con él; la esclavitud, la explotación sexual, la utilización y reclutamiento forzado en el marco del conflicto armado, podrían ser ejemplos de estas formas de relacionamiento.

Ahora bien, en cuanto a la relación que podemos tener, al ver al **otro como persona**, Laín comienza a referirse a que la persona, retomando a Max Scheler, es esencialmente distinta de la cosa, es decir, de un objeto. La persona, se define por su inteligencia sintiente que configura su propia realidad y que la asume como tal.

En contraste con la definición del otro objeto, el otro personas se define por las siguientes su inabarcabilidad, es decir, no puedo totalizarla a partir de descripciones o clasificaciones, la persona me supera en cuanto a mi comprensión de ella. También es inacabada, ella es ante todo potencia y construcción, por tanto siempre sorpresa ante mi; esto es entonces que tampoco puedo tener completo acceso a ella, y un simple cambio de opinión acerca de ella no es suficiente.

La relación entre las personas también se define por su innumerabilidad, cada uno de nosotros es único, es singular. Cuando lo numeramos lo homogeneizamos, le quitamos voz, le quitamos su primera identidad, su nombre. En consecuencia la persona no debe ser cuantificable, medible o clasificable; esto es frecuentemente visto cuando en los procesos de evaluación en los sistemas educativos se mide tajantemente el rendimiento académico, cuyas implicaciones son devastadoras para los proyectos sociales individuales y colectivos, lo que limita las intenciones antidesestino de las pedagogías críticas.

La persona, también interioridad, es decir, que mi experiencia de ella se da en mi y no fuera de mi, como ya se ha planteado en otros apartados, la relación con otros

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

tiene que ver en cómo yo me veo en otro y ese otro se ve en mí. Esta característica denota que ese otro lo asumo con real y en tanto real no puedo ser indiferente a lo que acontece con él.

La relación que se establece con el otro como persona es aquella en la que el otro es familiar y es cercano, es amigo, en todo caso existe un vínculo directo con ellos. La relación entonces se vuelve condicionada por esa cercanía y aún es una relación limitada. Esto quiere decir que, cuando no hay cercanía o una historicidad cercana con los demás la relación como persona deja de ser porque la relación está amarrada a alguien en particular y no al ser humano en general.

Ante la anterior cuestión, Laín propone, la relación de proximidad que se complementa con otras reflexiones de la natalidad y el acogimiento desarrolladas por Hannah Arendt, Emmanuel Levinas y Philippe Meirieu, y otros autores de las pedagogías críticas, y que se presentan en el siguiente apartado.

Entonces, y por último, ***el otro como prójimo***, que es una relación dilectiva, se define el amor a la humanidad. Esta manera de relacionamiento se caracteriza por la incondicionalidad, la ilimitación, la plenitud y el acogimiento. En palabras de Laín (1968):

Para que mi amigo real y verdaderamente me acompañe, es preciso que, además de ser mi amigo, sea mi «prójimo». Pero si la relación de proximidad parece ser, por una parte la culminación de la relación amistosa, ¿no parece, por otra, ser algo cualitativamente distinto de la amistad? El Samaritano, ¿era acaso amigo del herido a quien socorrió? ¿Acaso no pudo socorrerle siendo su enemigo? A primera vista, la amistad es el amor a este hombre, y el amor al prójimo, la ayuda amorosa a un hombre. Mi amigo es y no puede no ser tal

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

hombre determinado; mi prójimo puede y debe ser, en principio, cualquier hombre. En el amor, el otro es un individuo insustituible; en la caridad, un ser humano necesitado de ayuda. Para el amigo, el amigo es su igual; para quien caritativamente socorre, el socorrido está en aquel momento «por debajo». La ayuda al amigo es incondicionada; el auxilio al menesteroso está habitualmente condicionado por «la voluntad egoísta de vivir». La caridad brota del sentimiento y es compatible con una vida personal sin graves conmociones; el amor, en cambio, nace de la raíz misma del ser. (p. 312).

En síntesis la propuesta de Laín, consiste en que humanos debemos entender que la relación como interpersonal se da cuando es constante, coejecutivo y coefusiva , en otras palabras, cuando se descubre que solo siendo nosotros, pero no en un nosotros objetivamente, o suma de dos partes. Para abordar el otro como prójimo se plantea una relación con las reflexiones sobre educación en el siguiente apartado.

### 3.3 Educación y renovación: por una relación como proximidad

Aunque en varias de las reflexiones anteriores confluyen diferentes campos de conocimiento, es importante señalar acá el hallazgo de interesantes propuestas que se hacen desde la filosofía de la educación y algunos referentes de la pedagogía crítica, desde los cuales se pueden resignificar formas de ver, sentir y hacer educativos.

Para iniciar es necesario decir que, la educación es un concepto amplio que abarca experiencias y horizontes de sentido no reducibles a la escuela como institución o a las teorías del aprendizaje, pues estas resultan ser apenas una parte pequeña de esta. En ese orden de ideas, la educación se refiere a los procesos, formas, tiempos

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

a través de los cuales accedemos al mundo; según Bárcena y Mélich (2000), esta se refiere a la “auténtica experiencia de formación (que) constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación” (p. 35).

Desde la mirada de Hannah Arendt (citada en Bárcena y Mélich, 2000) la educación es natalidad, pues de manera constante están llegando al mundo más recién nacidos. El encuentro intercultural como educación implica entonces darle la bienvenida al mundo al ser humano para su formación y transformación, como constructor de mundo, en donde su diversidad cultural quepa de tal forma que no sea avasallado, apropiado o eliminado; la natalidad es entonces el acto de un nuevo inicio, que se presenta en el encuentro con la otredad durante toda la vida del hombre.

Arendt, cuestiona como la educación se ha entendido como trabajo, es decir, como fabricación (Meirieu, 2003), y como tal se caracteriza por su violencia, su intencionalidad instrumental, su pretensión de objetividad (medios/fines – eficiencia/eficacia, lo fabricado debe parecerse al fabricante) y temporalidad finita. Como consecuencia de estas características, la educación concebida como fabricación imposibilita la novedad del encuentro con el otro, o como lo demostraba Larrosa, elimina toda posibilidad de la experiencia de la otredad.

Un segundo aporte para esta discusión es del dado por Emmanuel Levinas. Este pensador afirma que la educación tiene una “aspiración ética ideal – en una genuina preocupación por acoger y proteger las más humano que hay en el hombre” (citado por Bárcena y Mélich, 2000, pág, 125); justamente esto se nos muestra como un imperativo frente a la deshumanización que acontece en todos los rincones del mundo moderno.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Según lo anterior, Levinas ve la educación como un acto de alteridad desde el acogimiento y la responsabilidad por el otro (otro que encarna en sí la historia, el pasado y el futuro), eliminando las relaciones instrumentales y cosificadas que se han dado en los últimos tiempos; este entonces sería el ideal de la relación maestro – estudiante, una relación en la que el primero no pretenda fabricar y si asumir la responsabilidad ética de su formación. Así las cosas, la pedagogía como campo de conocimiento necesita ir mas allá de la relación cognitivista para preocuparse por la experiencia del otro, o experiencia intercultural.

Este acogimiento del que habla Levinas, lo complemento Lain (1968), como:

(...) un «hogar» que alberga unitaria y ambivalentemente la posibilidad de una cooperación y la posibilidad de un conflicto (...) y llega a ser verdadero hogar, «patria», en el entrañable sentido que Rilke da a esta palabra, cuando es una diada interpersonal amorosa la realidad humana que le constituye y habita. Para la diada interpersonal conflictiva, el Heim (el «hogar») se hace unheimlich («inquietante», «sinies-330tro») y se trueca en «campo de batalla»; para la diada interpersonal dilectiva, el Heim se hace heimlich («acogedor») y se convierte en Heimat («patria»). La ilimitada condescendencia de los muros y los límites que inexcusablemente presenta el espacio en torno, es también acogimiento, hospitalidad. El amor y la amistad, y solo ellos, hacen que el mundo sea hospitalario.

Ahora bien, en cuanto a la relación entre Interculturalidad es necesario decir que, el encuentro intercultural es una experiencia de formación y transformación. Para apoyar esta idea es necesario retomar los sentidos y formas de apropiación del término en las prácticas educativas (p. 330-331).



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Recuérdese que para algunos actores sociales especialmente los estatales, la interculturalidad se manifiesta en políticas que permitan crear escenarios, espacios y formas de encuentro, dado que la dificultad según esta perspectiva radica en la inexistencia de espacios de diálogo, para en apariencia dar la palabras, pero esto no significa sin embargo, una intención real de reconocer, aceptar y dar lugar a otros proyectos sociales; esto es lo que en general ha venido sucediendo con la formulación de las políticas públicas a partir de la década del noventa en América Latina, en un intento de reconocer e incluir la diversidad (usualmente étnica) al proyecto modernizador.

Ante la cosificación de la educación y desde allí la legitimación de la dominación y subordinación se plantea una educación contrahegemónica. En el caso de Paulo Freire y Fals Borda se encarnan las posibilidades del cambio social iniciados en la década del setenta y ochenta en América Latina como respuesta no solo a la fascinación positivista que enunciaba Maffesoli, desde la cual se buscaba explicar los fenómenos sociales a nivel mundial, sino también como respuesta a las políticas de masificación de la educación como forma de integrar a la población al proceso desarrollista iniciado durante la segunda mitad del siglo XX en el continente.

Lo que proponen tanto Borda como Freire es la posibilidad de construcción de otros conocimientos (desde la perspectiva de los subordinados) y una educación emancipadora respectivamente; ambas propuestas han calado de manera importante en los procesos de resistencia del movimiento social en todas sus formas de manifestación.

De la mano de los renovadores sentidos dados a la educación se recurre frecuentemente a la pedagogía crítica desde Peter Mc Laren (1997) y Henry Giroux

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

(2000), quienes van más allá de quienes ven la escuela solamente como reproductora de las formas de opresión de una clase sobre otra. Desde la idea de resistencia se pone en debate las escuelas como sitios sociales de experiencia de los subordinados, como una forma de dar cuenta de las relaciones interculturales más allá de las tradicionales explicaciones sobre el fracaso de los sistemas educativos encarnados en la culpabilidad de los individuos desde análisis biologizantes típicos del funcionalismo; es más, proponen evidenciar la escuela como lugar de posibilidades de emancipación y de transformación social.

Con McLaren (1997), la educación tiene como sentido fortalecer a los individuos de tal forma que salgan de su dependencia y pasividad, y con esto se comprendan genuina y autónomamente para direccionar tanto individual como colectivamente sus proyectos, dinámica que requiere de la presencia del otro.

En los procesos educativos la concepción clásica de la cultura ha determinado que las acciones interculturales definidas desde la política nacional orienten el encuentro con otro cultural desde las celebraciones que traen a la actualidad las prácticas culturales objetivas. No se está afirmando acá que estas formas de relación con el otro no sean necesarias, sino que no se deben reducir a estas.

A saber, las concepciones neutrales de la interculturalidad son nefastas para la educación, pues le quitan su carácter político y reducen lo pedagógico a una cuestión de estrategias de diálogo. Una de las propuestas más sobresalientes de la crítica a la interculturalidad crítica, es la de suponer la educación intercultural como una forma de formar a los sujetos para tomar una posición crítica y transformadora frente a las quienes les dominan.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

El recurso de la diferencia cultural usado desde el estado la reduce a la clasificación y jerarquización social, cuyas consecuencias son la creación de acciones pensadas en ese marco de referencia y eminentemente compensatorias. De acuerdo con la interculturalidad crítica, se debe llegar a transformar las estructuras de poder, las formas plurales de producir conocimiento y minimizar las desigualdades sociales. Se pregunta por la especificidad cultural, la cultura como un acto, y no la cultura como objeto.

Las relaciones culturales además de acudir a la idea de la alteridad, desde la natalidad y la hospitalidad, requieren de otra concepción de la cultura. Significa esto cuestionar las raíces conceptuales que dan a la cultura un estatuto de lo otro como exótico y recuperable y por tanto reconocible en la materialización que visibilizarían de los aspectos objetivos de la misma.

En el caso del formador, queda por reflexionar qué significa educar para el acontecer de la experiencia intercultural, sin caer en situaciones que la reduzcan a un encuentro que realce sus formas de expresión objetivas, sin llegar a tener experiencia de ese multiverso cultural olvidándose de querer convertir al otro a una copia de sí mismo.

Reivindicar la experiencia del otro cultural significa validar modos de estar en el mundo, modos de habitarlo en estos tiempos cada vez más hostiles para los seres humanos.

## **CAPÍTULO 4**

### **REPRESENTACIÓN DEL OTRO Y RELACIÓN CULTURAL.**

#### **UNA MIRADA RETROSPECTIVA**

*La piedra de Andafiá se encuentra en Caloto, vereda San Nicolás, vereda negra de parientes y quienes sabemos la historia.*

*Veneración le rendimos, es grande como una casa parada en cuatro piedritas que parecen sus hijitas.*

*Cuando veo una piedra tan grande como esta recuerdo con alegría a mamá Pola, mi abuela.*

*Ella sabía tambar como sus antepasados y con amor nos contaba cada historia al recordar.*

*Los tambadores guardaban con sigilo especial debajo de piedras grandes que nadie pudo encontrar.*

*Ellos tambaron, señor, después de la esclavitud, y sus remesas compraban y el vuelto que les quedaba los hizo buenos tahúres.*

*Jugaban cada semana hasta que se hicieron hombres y cada uno formó su nuevo hogar. Piedra de recuerdos gratos la piedra de Andá Fiá vestida con los harapos del tiempo aún impetuosa te yergues en medio de matorrales y arbustos.*

*Bertulina Mina Díaz, poetisa*

En el capítulo anterior se observó que buena parte de las discusiones de quienes han estudiado el tema de la interculturalidad y la educación intercultural manifiestan la necesidad de cuestionar algunos posicionamientos que terminan reduciendo el potencial educativo y político de estos. En este sentido, este capítulo retoma principalmente las ideas de la interculturalidad crítica para leer históricamente la relación entre la educación como forma de socialización de lo cultural y las políticas públicas, desde las cuales se suelen resolver las necesidades sociales de distintos actores.

Se planteó también que desde la mayoría de las políticas públicas se han legitimado formas de relacionamiento que subordinan a unos y mantienen en el poder a otros; por otro lado, está también puede significar una apuesta más amplia en la que muchos universos culturales tengan lugar en el mundo.

Hacer un análisis de la política pública referida al caso particular de la diversidad, la interculturalidad y su relación con la formación de docentes, obliga a quebrantar el reduccionismo de la compilación normativa y el análisis positivista sus relaciones de causalidad entre variables, científicista y racional, desde los cuales solo observa la política pública en el orden de la formulación y el logro de metas, así como la relación costo-beneficio (Shore, 2010).

Como afirma Shore, en la comprensión de las políticas públicas, es necesario un enfoque interpretativo que la desnaturalice, para indagar por sus sentidos, sus intereses, los actores que participan tanto en su formulación como en su configuración y por el contexto socio histórico en el que se desarrolla; en últimas se busca indagar desde la política las visiones de sociedad y de hombre y cómo estas inciden en la configuración de los individuos.

Desde otra perspectiva, Zemelman (2009) considera que la política pública es ante todo la forma como se negocian y gestionan respuestas a las necesidades de todo tipo (social, político, económico, cultural, educativo) entre el estado y la sociedad civil. En este proceso de configuración intervienen al menos tres elementos: las necesidades, los acuerdos y los proyectos, los cuales deben estar ubicados espacial y socio-históricamente para su entendimiento.

Al igual que Shore, con Zemelman, se sugieren nuevas preguntas para la comprensión de las políticas públicas, como por ejemplo la naturaleza de los actores, sus formas de relacionamiento y la disputa por los espacios en su configuración; pues como sigue afirmando el autor, lo fundamental es poder historizar los valores que intervienen en la formulación de las políticas como una forma de ver la compatibilidad o incompatibilidad entre diferentes racionalidades, es así que,

Cabe plantear en esta dirección una tercera conclusión acerca de si la racionalidad de las estrategias económicas tienen que ser necesariamente el padrón de referencia de las necesidades culturales y educativas; o, por el contrario, ser más bien estas últimas las que plantean los desafíos a las primeras, para de esta manera plantear el ajuste de éstas a modos de ser, memorias, imaginarios y visiones de vida y sociedades que se traducen en

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

sistemas de necesidades que no siempre se adecuan a los requerimientos de la racionalidad económica e instrumental (Zemelman, 2009, p. 51)

Se da cuenta entonces acá del análisis de las dinámicas de configuración de la política pública educativa relacionada con las relaciones entre diferentes grupos sociales, con el sentido de la educación y por último con la formación de docentes; todo esto desde un enfoque sociológico y antropológico. Se tomó como base para el análisis el acervo documental de los planes de desarrollo nacional, los programas y normatividad emitida desde finales del siglo XIX hasta el día de hoy, así como la información de diferentes organizaciones que trabajan por la diversidad y la interculturalidad, en el nivel nacional y regional, así como en el marco de sus discusiones acerca de la educación y la movilización social, en diferentes momentos históricos

#### 4.1 La regulación de la relación cultural durante la Colonia

Retomando a Rojas y Castillo (2005), en Colombia puede reconocerse al menos tres momentos que definen la relación entre estado y la población y el papel de la educación como reproductora de diferentes formas de representación:

(...) un primer momento, para el periodo de la colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente en el de la república, se promueve desarrollar una especie de integracionismo escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros, y por último, encontramos la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el



reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización – oficialización (p. 59).

En cuanto al primer momento, Rojas y Castillo (2005) señalan que los pueblos indígenas y negros, no fueron escolarizados, sin embargo, si se configuró un proceso de socialización política (Restrepo, et al, 1998) a través de diferentes estrategias. En palabras de los autores:

En sentido genérico y técnico, a tenor del conocimiento sociológico, comprendemos por socialización política de los colombianos todos los procesos de enseñanza aprendizaje (formales o no formales) en una cultura de la sociabilidad (...) para habilitar como miembros (como integrantes, como súbditos o ciudadanos) de instituciones (familiares, vecinales, municipales, nacionales o transnacionales, o un conjunto de ellas), a los individuos (...) Dicha cultura política se arraiga como hábito (o hábitos, según el concepto de Bourdieu, 1991:91) en los individuos (...) (p. 69)

Dicha socialización política es agenciada por diversos actores, inscritos en un tiempo histórico, en el caso del periodo colonial, este rol lo ocupó principalmente la iglesia y los individuos que la representaban, así como quienes tenían en ese momento el conocimiento de la lectura y la escritura.

En general durante la colonia, lo socializado suele referirse genéricamente a la evangelización y la civilización, sin embargo, es importante profundizarle un poco más. Como parte de la relación entre el reino español y las nuevas colonias, en este caso de los nacientes virreinos en el continente, la socialización política se caracterizó por definir los lugares que ocuparían en el nuevo orden social, así como las razones de dicho orden.

Uno de los aspectos característicos de las relaciones sociales durante la colonia es la presentación de un orden social a modo de pirámide, cuya cabeza estaba representado por los blancos, los criollos y de ahí para abajo los pueblos indígenas y otras formas de representación definida por los cruces entre todas estas poblaciones. A propósito de forma de representación del otro, vale mencionar cómo inclusive después de lograda la independencia en el siglo XIX, esta forma de organización social siguió presentándose como natural en los libros de texto usados en las escuelas hasta hace pocas décadas, y en el mejor de los casos aludiendo a una descripción de la cotidianidad de las relaciones sociales en ese orden.

En general los libros de texto reprodujeron una serie de estereotipos basados en el ideal de superioridad e inferioridad, que ha servido como referente en las formas cómo desde la escuela representamos a los otros, como por ejemplo a la población afrocolombiana, tal como se observa en las ilustraciones 1 y 2, en la que el colono y la iglesia están por encima de los negros e indígenas (Mena, 2006).



Tomado de *Orígenes*

Ficha descriptiva

Número de ilustración: 1

Texto de donde se toma la ilustración: *Orígenes*

Año de edición: 1998

Página donde se encuentra la ilustración: 180

Tipo de ilustración: dibujo

Grado: 4º

Área: Ciencias Sociales integradas. Geografía

Historia, Cívica

Sección: Colonia

Títulos y subtítulos:

El trabajo esclavo durante la Colonia, La explotación humana durante la Colonia.

Textos escritos asociados a la ilustración:

“Yo soy San Pedro Claver, sacerdote jesuita, nacido en Verdú, España, en 1580. En Cartagena de Indias conocí la crueldad con que eran tratados los negros; me convertí en su protector y amigo. Los ayudé en lo espiritual y económico. Por esto me llamaron el apóstol de los negros”.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Como mencionan Restrepo, et al, (1998), la pirámide social trajo consigo una concepción del arriba y abajo, de lo superior a lo inferior, de lo divino arriba y lo profano abajo; por ejemplo, como mencionan los autores, la palabra “zambo” que representaba una de las partes inferiores de la pirámide, proviene de strambus, cuya acepción hace referencia a lo torcido.



Ilustración 2. Pirámide social periodo colonial. Libro de texto *Civilización 4*. Fuente Ibagón, Nilson, 2014

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Otra estrategia de socialización política la ocuparon la arquitectura y la pintura, a través de la presentación del orden divino reproduciendo el mito de origen del viejo testamento. Véase por ejemplo el análisis de imagen realizado por Francisco Stastny (1994), en el que muestra las,

Alegorías morales, simbología doctrinal y temas de contienda fueron representados en pinturas de uso público (...) El ciclo universitario de San Antonio Abad del Cuzco, estudiado por nosotros anteriormente, es un excelente ejemplo de un conjunto alegórico inventado en suelo americano. La evolución de esa iconografía posee etapas bien definidas. Primero, en la presentación de los protectores, Santos Tomás de Aquino y Antonio Abad, quienes están rodeados por atributos explicados con textos provenientes de los Salmos, las Epístolas, el Apocalipsis, el Eclesiastés, el libro de Isaías, la Summa y otras fuentes. Luego, la gran composición del Huerto de San Antonio (...) con su compleja argumentación a favor de la Universidad de los mestizos y en la cual la educación universitaria es representada como una jardinería espiritual.

Como parte de las estrategias del proceso de socialización política, la escritura jugó un papel fundamental (Restrepo, et al, 1998); en general las formas de relacionamiento social durante la colonia fueron manifiestas en una serie de normas, en un principio denominadas “cedularios” y posteriormente en las Leyes de Indias. Un ejemplo de lo anterior, se encuentra en el libro 1, título 1 de las mencionadas leyes (Biblioteca Judicial, s,f), y en el que se encarga a los arzobispos, obispos, curas, predicadores, maestros, gobernadores, ministros, virreyes, a la enseñanza a los indios de la doctrina cristiana, también como una forma de ablandamiento de aquellos

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

pueblos que opusieran resistencia; además funcionaron como mecanismo de eliminación de los referentes simbólicos desde los cuales los pueblos orientaban sus formas de hacer y pensar, de modo que estos pudieran “vivir cristianamente”.

La socialización política que comenzó a erigir en el continente el estilo de vida cristiano estaba además acompañada de una rutinización tal, entre la labor del esclavo y su participación en los rituales de evangelización, que los desconectaban de sus formas de organización, social, política y económica. Es importante señalar que, siendo parte de la configuración judicial en América, las faltas, fallas y obstáculos en la enseñanza de la doctrina, por parte de los representantes de la corona o de los colonizados era castigada, además de su denominación como delito. Lo anterior es importante por cuanto se señala que la socialización política no deja de tener oposiciones incluso a nivel intracultural.

En cuanto a la escuela como institución, ésta solo aparece en la segunda mitad del siglo XVIII con la propuesta ilustrada de los Borbones (Rojas y Castillo, 2005), sin embargo, solamente destinada a un fragmento de la población, definida como superior en la pirámide social. Si bien durante este periodo no era clara la formalidad de una reflexión sobre la enseñanza y sus modos de realización, una vez que quienes tenían a cargo la socialización de la doctrina eran las figuras políticas y religiosas, si se reprodujo la relación pedagógica escolástica con la que se formaron a los sacerdotes, cuyo fin fue la comprensión de la revelación de las escrituras bíblicas. La relación entre los sujetos en este tipo de enseñanza estaba caracterizada por atención completa hacia la palabra (Gómez, 2010), la repetición de esta y el silencio; en esta relación existe un claro rol entre quien enseña y quien recibe lo enseñado.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

En términos de la relación educativa la repetición garantizaba la memorización de las palabras, pero no su comprensión, más aún cuando lo enseñado estaba escrito en latín y castellano. Como lo expresan Caruso y Dussel (2003) las decisiones de la corona en cuanto a la repartición de tierras eran leídas a los indígenas en latín como modo de información en una suposición del entendimiento del mensaje, en algunos casos lo que se sugirió fue que curas y encomenderos aprendieran la lengua de los indígenas de forma que se facilitara la iluminación a través de la palabra, a la vez que se enseñaba el castellano, como se ve en el siguiente caso y en la ilustración 3.

La misión principal de los evangelizadores era enseñar la religión cristiana a los indios, para lo cual en un principio fue necesario aprender su lengua tal como lo hicieron Tecto, Gante y Ayora en Texcoco. Ello culminó en los primeros lineamientos de una cartilla catequística en lengua náhuatl, la cual terminó Gante en 1527, si bien posteriormente haría otras. Un sello distintivo de las cartillas del franciscano fue el uso de pictogramas, utilizados con la intención de asemejarse a los códices prehispánicos para que los indios tuvieran más interés en su enseñanza. Entre las figuras dibujadas, acompañadas siempre de oraciones escritas en náhuatl, se encontraban la Virgen María, Jesucristo y los apóstoles (López de la Torre, 2016, p. 105).



Ilustración 3. Catecismo de Pedro Gante. Fuente

[http://www.hemisphericinstitute.org/cuaderno/censura/html/t\\_evan/t\\_evan.htm](http://www.hemisphericinstitute.org/cuaderno/censura/html/t_evan/t_evan.htm)



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Además del adoctrinamiento de un nuevo orden social basado en las escrituras, la arquitectura y la pintura, se acudió a la música y el teatro como formas de representación del otro cultural. Véase por ejemplo el teatro evangélico (López de la Torre, 2016) con el que se trataba de instaurar en el imaginario social otro de los mitos cristianos a través de la mezcla entre deidades prehispánicas y cristianas, lo que convirtió al lenguaje visual en una gran herramienta para la socialización política.

Con respecto a lo anterior es importante hacer notar que el análisis de la escritura y la lectura como reproductoras de unas formas de organización política, económica y cultural es solo una parte del fenómeno. La lectura no pasa de manera completamente literal en el sujeto; en palabras de Ferreira (2007) retomando las reflexiones de Bhabha:

(...) toda lectura de un libro implica una toma de posición social y política, tanto del que otorga el libro como del que lo lee; el autor habla también de la escritura como un hecho milagroso y como verdad (palabra sagrada) para el colonizado, que al mismo tiempo es visto por el colonizador como un amigo, una forma de seguridad o un mundo fijo. Esa gama de posibilidades que se trastocan en las dinámicas reales de lectura y escritura permite evidenciar las diversas formas como se asume lo escrito en el contexto colonial. En relación con esta reflexión, se puede sacar una conclusión bastante general: el colonizador está imposibilitado para controlar la recepción de los libros, y aunque estos sigan materializando su poder, no se puede prever cómo se apropiarán el mensaje, mucho menos el vehículo, los colonizados (p. 140).

## 4.2 El otro en las políticas públicas educativas en el periodo republicano del siglo XIX y primera mitad del siglo XX

La socialización política legitimada a través de la ley durante el periodo colonial tuvo algunos cambios, una vez se inicia el proceso independentista a inicios del siglo XIX, principalmente por la emergencia de otros actores sociales, en el marco de los intentos de la nación por ponerse a la par en las dinámicas modernizantes y en la consolidación política. Buena parte del siglo XIX se caracterizó por la tensión bipartidista por el control político y de esta manera la imposición, ya fuese desde los mandatos de los partidos liberal y conservador que hundieron al pueblo en un campo de batalla.

En el caso de la educación más o menos sucedía lo mismo, pues el estado estaba tratando de configurar y organizar un sistema educativo público que requería del erario para garantizar una educación primaria gratuita. Lo anterior se hace evidente en la falta de decisión del estado en una intervención contundente en cuanto a la población étnica, lo que puede observarse con la promulgación de algunos decretos y leyes en la primera mitad del siglo XIX para el establecimiento de misiones religiosas en las regiones más apartadas del centro político y económico, los cuales sin embargo fueron derogados por el gobierno que continuase en el poder.

Las dos últimas décadas del siglo XIX pueden entenderse más o menos como un momento de consolidación de la orientación religiosa en cuanto a lo educativo, como puede apreciarse con la promulgación de la Ley 089 de 1889, en la que sin embargo se observa una continuidad en la lógica escalonada del relacionamiento cultural (bajo los parámetros de las pretensiones de pureza, superioridad – inferioridad):

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Los indígenas quedan asimilados por la presente Ley a la condición de menores de edad (...) La inspección de Instrucción pública en los territorios de la República, en donde para reducir y civilizar las tribus salvajes se establezcan misiones católicas, será ejercida por el inmediato superior eclesiástico de la respectiva misión por su voluntario asentimiento, y en este caso se entenderá directamente, para los efectos de este artículo, con el Ministro de Instrucción pública (Congreso de Colombia, 1888).

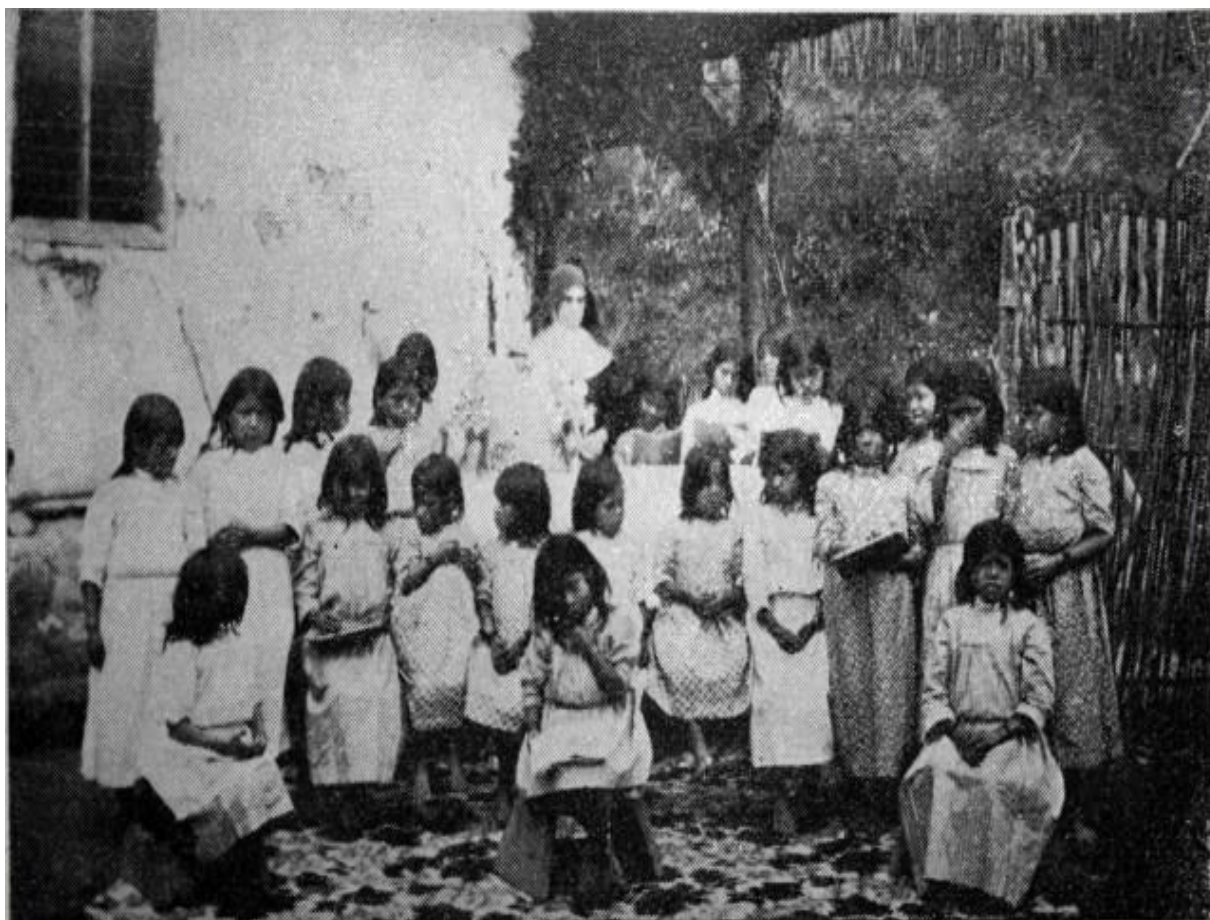
Lo anterior sugiere a los gobiernos de la época crear leyes, como la 32 de 1936 (Congreso de Colombia, 1936), que promulga la Igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos educativos, para tratar de lograr una escolarización masiva, lo que muchas veces era difícil en cuanto persistían la discriminación por parte de las familias y profesores.

Otra de las estrategias para materializar las disposiciones fue a través de la creación de internados liderados por diferentes misiones religiosas, cuyo fin era catequizar a los pueblos indígenas e integrarlas al proyecto de la nación, cuya instauración fue promovida por el Concordato de 1887, como se ve a continuación:

La Santa Sede prestará su apoyo y cooperación al Gobierno para que se establezcan en Colombia institutos religiosos que se dediquen con preferencia al ejercicio de la caridad, a las misiones, a la educación de la juventud, a la enseñanza en general y a otras obras de pública utilidad y beneficencia. (Santa Sede, 1887).

La anterior condición incluso continúa hoy vigente con la presencia de misiones religiosas que, a través de orfanatos, escuelas de artes y oficios e internados (ver ilustración 4) en los que se impartía educación de comunidades indígenas y

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia campesinos pobres. La mayoría de estos centros estaban ubicados en la región de la costa pacífica y atlántica y llanos orientales y en los Departamentos de Putumayo y Amazonas, dinámica que se fortaleció con la proclamación de la Constitución de 1886 y la Ley Orgánica de Instrucción Pública (Oficina de Instrucción Pública, 1903) y más claramente con la Ley 54 de 1931, con la que se pretendió consolidar y formalizar en adelante el sistema educativo del país.



*Foto 1. Niñas en la escuela de Santiago. Fuente: Las misiones en Colombia. Obras de los misioneros capuchinos en el Caquetá y Putumayo 1912*

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

En esta época el dispositivo socializador político basado en la escritura se volverá fundamental de ahí en adelante, pues como lo expresan Restrepo, et al, (1998) prevaleció una lluvia de catecismos ahora seculares y políticos, muchos de los cuales fueron socializados a través de las bibliotecas. Lo anterior se ve reflejado en un interés especial de los gobiernos liberales por la construcción a lo largo del territorio colombiano de bibliotecas cuyo fin era la reproducción cultural, lo que confirma entonces como ya se había mencionado el papel de la escritura y la lectura como medios para la socialización política.

Uno de los casos más documentado es el de la Campaña de la Cultura Aldeana realizada entre 1934 y 1936 como parte del proyecto de consolidación de un orden social moderno. A partir de la influencia del pensamiento liberal e ilustrado se va creyendo cada vez en la necesidad de educar al pueblo, con el fin de crear otros valores orientados a vincularse como integrante de una nación (Díaz, 2005), afectando considerablemente la organización curricular y las relaciones de enseñanza.

En el marco de ideal modernizador se suma el saber científico a las estrategias de escolarización y a las distintas campañas civilizadoras del estado. Desde la colonialidad del saber, la socialización política de los colombianos se legitimó y normalizó a partir del trabajo de la comunidad académica principalmente la médica y la jurídica.

Para, Díaz Moreno et al. (2008) y Castro (2007), la clase dirigente tenía una preocupación importante acerca de la relación existente entre la modernización del país y las características raciales de los colombianos, entendidas estas como degeneración de la raza, producto de la mezcla producida durante la colonia entre la

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

población negra, indígena y blanca, en detrimento de la “pureza de los blancos”.

Como parte de esta dinámica intelectual se realizaron diferentes eventos académicos, publicaciones entre otras prácticas, no sólo para denunciar tal aberración, sino proponer alternativas para ponerle fin.

Díaz Moreno et al. (2008), proponen que para la época se propusieron dos fuertes estrategias de control de la población, que para entender de esta investigación fueron una forma de legitimar las relaciones interculturales. Como se mencionaba, una fue la estrategia racial fundamentada en los saberes biológicos con los que se podría representar al otro desde el binomio útil – inútil o la de normal – anormal, extendiéndose como práctica natural las mediciones antropométricas de los niños y las niñas.

En otros casos, se solían explicar las conductas violentas o desadaptadas a partir de la idea de la herencia racial del delincuente e incluso desde el entendimiento del determinismo geográfico, desde el cual había climas que podían favorecer el acto delictivo (Castro, 2007). Continúa el autor mencionando que surgieron al menos dos alternativas de los intelectuales, las cuales fueron acogidas por los gobiernos del momento: poblar o disciplinar. Sin embargo, ante la dificultad e inviabilidad del poblamiento para limpiar progresivamente la raza, la segunda opción fue la asumida.

Complementariamente a Castro; Díaz, Sánchez, Pedraza, López, Saldarriaga y Melgarejo (2008), propone la estrategia educativa como la más efectiva herramienta de socialización política, con la cual se instauró en el imaginario nacional una forma de representación y de relación con el otro, no solamente desde el ojo de lo normal – anormal sino de lo culto – inculto. Para Díaz, retomando a Geertz (1996), la cultura

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

es una gran estructura creadora de significados, los cuales están en permanente tensión y disputa, por legitimar determinadas formas de las relaciones sociales.

En el estudio de Díaz (2005), sobre la Campaña de la Cultura Aldeana muestra como el objetivo de esta no fue otro que el de “llevar a los sectores populares, urbanos y rurales, nuevas imágenes, a la vez que busca reconfigurar algunos espacios públicos, con la pretensión de transformar hábitos y costumbres relacionados con los principios de higiene, estética, alimentación y nutrición” (p. 101). En relación con el propósito del mejoramiento de la raza a través del disciplinamiento, se entiende porqué tanto en escuelas como en diversas actividades con la comunidad, se promovió la práctica deportiva y la correcta limpieza de los alimentos, entre otros conocimientos necesarios para el mejoramiento racial.

#### 4.3 El otro en las políticas de la segunda mitad del siglo XX

Para comienzos de la década del cincuenta del siglo XX las dinámicas económicas y políticas mundiales incidieron en las formas como se configuraron las relaciones culturales, aunque como ya se ha visto no significa un cambio estructural y de fondo en las mismas. Tanto en el periodo colonial como en el republicano las misiones tuvieron una connotación salvadora del otro, ya fuese a través de la palabra de dios o como en el caso de la mitad del siglo XX la salvación era el desarrollo y las nacientes ciencias de la educación agenciadas por diferentes organismos de carácter cultural y económico, como es el caso de la UNESCO y el Banco Mundial (Ruiz, 2010).

Desde una perspectiva funcionalista se orientaron las formulaciones de la política pública entre ella la educativa, y el otro comienza a verse con más atención en los planes de desarrollo de los diferentes gobiernos durante estas décadas, pues desde

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

la teoría del capital humano el ser humano es en sí mismo una fuente de incremento del capital económico y una luz de esperanza para superar el subdesarrollo. La relación con el otro se basó entonces en un utilitarismo agobiante, en la que ser alguien, ser reconocido por los otros requería de la posesión de capital económico y social, lo que resulta ser como ha planteado Zemelman, la imposición de un proyecto de sociedad que se universalizó a todos los sectores sociales.

En el marco del desarrollismo, las Misiones de Asistencia tuvieron sus antecedentes en las misiones económicas de Le Bret y Currie desarrolladas en la década del 50 del siglo XX, que se encargaron de levantar estudios sobre el nivel económico y de desarrollo del país con relación a las características económicas, políticas, educativas y culturales actuales.

En cuanto al componente educativo las misiones “detectaron serios problemas”, entre ellos, la baja calidad de los docentes; por ejemplo en el informe Le Bret presentado en 1958, se aseguró que los problemas de la calidad de la educación se debían a los deficientes programas y métodos de enseñanza con los que habían sido formados los docentes con anterioridad, los cuales se basaron en prácticas pedagógicas tradicionales, que perpetuaban relaciones verbalistas y memorísticas, afectando significativamente el “buen proceso pedagógico”; por otro lado, la insuficiencia cuantitativa, la deficiencia en los salarios y la escasa estabilidad en los cargos influyeron de acuerdo a los estudios, de manera determinante en la calidad educativa del país.

Las propuestas para superar la deficiente calidad educativa con respecto a los maestros, radicó en recurrir a dinámicas de formación, capacitación y especialización de éstos, a propósito de que en el diagnóstico se haya encontrado que, del total de



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

maestros del país, solamente un 29% (entre urbanos y rurales) tuviesen título de bachiller (Lebret, 1958). Esto significaba que el nivel escolar de los maestros colombianos era bajo; la mayoría de los maestros apenas habían cursado la primaria, mientras que un porcentaje menor apenas había terminado el bachillerato. Ni que hablar, del escaso número de maestros normalistas que encontraron las Misiones.

El otro y sus prácticas culturales resultaron ser un obstáculo al interés desarrollista, por lo que se continuó viendo algunas prácticas culturales como atrasadas, principalmente las relacionadas con la producción agrícola, vivienda, salud y poder adquisitivo de los individuos, por lo que fue necesario declarar en la política los planes de inversión para mejorar en cada uno de estos aspectos (Congreso de Colombia, 1960). En el mismo plan además hay un extenso apartado dedicado a la función de la educación con relación al desarrollo. Obsérvese lo que se manifiesta en el PND 1970 – 1974 (Congreso de Colombia, 1970):

Para iniciar este análisis se debe, además partir de un esquema teórico que clarifique la dialéctica de la pobreza. Tres hipótesis básicas sirven para este propósito.

1. La carencia de bienestar radica en la situación de desigualdad en que se encuentra la mayoría de la población por causa de la concentración del capital, y, por consiguiente, de los ingresos en manos de unos pocos.

2. Conjuntamente con el fenómeno de concentración de la riqueza persiste una estructura del poder que excluye del poder institucional necesario para satisfacer sus necesidades básicas. En relación con los servicios de educación y salud, vivienda y servicios públicos, justicia y empleo, las instituciones que

prestan estos servicios no satisfacen las necesidades de la mayoría de la población.

3. Los problemas de la marginalidad, la patología social, la carencia de vivienda y empleo, la falta de servicios adecuados de educación y salud, son dentro de este esquema teórico expresiones y consecuencias de los dos fenómenos estructurales descritos arriba, y por tanto no se consideran solamente como fines de una política, sino también como resultado de acciones tomadas en las dos dimensiones básicas de la sociedad, la economía y la política.

En el imaginario nacional, lo anterior era un problema generalizado de la población colombiana, por lo que pasaron a verse ante la clase dirigente como atrasados, relación de la cual no quedaron exentas las poblaciones étnicas, como puede evidenciarse en general en todos los PND desde 1950 hasta 1980. En el caso de estas poblaciones se encontró lo siguiente:

Aunque es importante la fusión de los dos sistemas culturales ya descritos – aculturación – más importante resulta la integración de las dos estructuras sociales en conflicto mediante la modernización de sus relaciones económicas principalmente. Esto requiere de la enérgica defensa a la tierra de los indígenas, del adecuado control del comercio y de una regularización más justa de las relaciones de trabajo, a fin de que el cambio cultural tenga una base sólida.

La integración de las depauperadas regiones a las áreas más prósperas del país debe buscarse tratando no solo el atraso secular de los indígenas, sino también del marcado subdesarrollo, a veces más graves, de mestizos, negros

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

y blancos, a través de programas regionales que formen parte del Programa Nacional de Integración y Desarrollo de la Comunidad.

La parcelación de resguardos sólo podrá ser adecuada y oportuna cuando los habitantes hayan llegado a una situación de aculturación propicia (...) (Congreso de Colombia, 1969, p. s,p)

Para los otros, sin embargo, el desarrollo y el tiempo tiene connotaciones diferentes, tal como lo expresa el pueblo Misak:

la palabra “desarrollo” no tiene cabida en nuestros conceptos tradicionales, es occidental, simplemente no existe. Hay que entender que el cambio y permanencia son fenómenos ligados en el devenir histórico de nuestra cultura. El “desarrollo” para nosotros es fluir y permanecer en el territorio, crecer y transitar en él, ir y venir desde dentro hacia fuera y desde fuera hacia dentro, como el caracol (...) por lo tanto no podremos abordar el tema del desarrollo económico desde la idea del progreso lineal, no de crecimiento indefinidos, ni entendido únicamente como crecimiento material, sino desde el carácter de un pueblo que insiste en construir su propia historia en su permanencia y su vivencia (Tunubalá y Muelas, J, 2008, p. 17).

Desde los otros negados por el modelo modernizador y civilizatorio se proponen otras formas de relacionamiento intercultural, de coexistencia, cooperación y solidaridad entre diferentes mundos culturales. Se propone entonces el favorecimiento por la construcción desde la diversidad de un mundo mas amable y en armonía con la naturaleza, deseos que comienzan a ser posibles gracias al movimiento social representado por distintos actores sociales a lo largo y ancho del mundo.



Ilustración 4. Tomado de <https://redh-cuba.org/2018/movimientos-sociales-en-america-latina-un-nuevo-ciclo-de-luchas/>

#### 4.4 El otro en las políticas educativas en las últimas cuatro décadas

##### 4.4.1 La falacia neoliberal y las competencias “interculturales”

Con las políticas neoliberales se ha demostrado cada vez más que las necesidades sociales de la población del común son lo menos importante en la agenda de las políticas de los estados; esto se ha evidenciado en la reducción progresiva de programas sociales y la apertura a la privatización de los servicios básicos. En el caso de la educación la situación cada vez es peor; en Colombia se ha definido que esta es un derecho, pero a la vez un servicio lo que ha provocado una tensión permanente entre quienes buscan reivindicar su carácter público y gratuito y quienes fomentan cada vez más su privatización.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

A pesar del crecimiento económico de varios países latinoamericanos, persiste la inequidad y la pobreza, especialmente en las zonas rurales, las más desprovistas de la ayuda estatal. Lo anterior demuestra la incapacidad, pero sobre todo la falta de voluntad por una distribución equitativa de la riqueza, lo que corresponde con lo que ya se había mencionado más arriba a una racionalidad indolente.

En Colombia los planes de desarrollo de las últimas tres décadas han priorizado la explotación de los recursos naturales, entre estos los mineros, en contra de las aspiraciones y relaciones con la naturaleza de las poblaciones que habitan en los territorios; seguimos viviendo una violencia sin igual a raíz del conflicto armado, incluso a pesar de la firma en el 2016 de los acuerdos de Paz con las FARC<sup>8</sup>, el cual no ha sido suficientemente defendido y apoyado por buena parte de la población.

En el marco anterior se han perpetrado las más cuestionables atrocidades en contra de la población, ante la mirada indiferente y en otras ocasiones justificando tales hechos, volviendo cada vez más naturales que sucedan masacres, desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, desplazamiento forzado, asesinatos de líderes sociales, asimismo la creciente vulneración de derechos de niñas y niños, feminicidios, asesinatos de personas pertenecientes a los colectivos del LGBTIQ<sup>9</sup>, ambientalistas, indígenas, afrodescendiente y otras poblaciones.

Lo anterior en apariencia parece ser contradictorio una vez que se ha logrado el reconocimiento del hecho multicultural y se ha normatizado a través de la idea del reconocimiento y respeto a la diversidad, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente dicho reconocimiento es limitado, tergiversado y conveniente.

---

<sup>8</sup> Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

<sup>9</sup> Colectivos de Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexual y queer.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Según Zemelman (2009), la formulación de política pública obedece a la necesidad de resolver las tensiones sociales, lográndose esto a través de acuerdos. Estos acuerdos pueden ser de tipo compensatorio o de proyecto; puede decirse que en general los que existen son los primeros, pues los segundos ponen en peligro la existencia y legitimación de los intereses dominantes por el capital.

Los acuerdos compensatorios se concretan en el nivel normativo y de facto, narrados en discursos progresistas acerca de la autonomía, del reconocimiento de la diversidad cultural o de la garantía de derechos. Sin embargo, solo solucionan algunas de las necesidades expresas por la población, mas no aquellas que solicitan un cambio estructural o fundamental que altere los órdenes actuales. Por ejemplo, se soluciona el problema del acceso a la educación a través de becas o subsidios, cupos escolares, o para el caso de la calidad y la pertinencia educativas con la formulación de currículos con enfoques diferenciales, pero asumidos desde una idea clásica de la cultura, a la vez que se cruza con el lenguaje técnico y empresarial.

La capacidad de reconocer la existencia del otro se ha convertido en una “competencia”, es decir en un saber-hacer útil. Según Sacristán (2008) este enfoque de formar por competencias se define por i) querer buscar algún tipo de funcionalidad a lo que se enseña y aprende, ii) definir como fin de la educación el dominio efectivo y eficiente de unas habilidades según la demanda del escenario donde se requieran. En ese mismo sentido Angulo y Redon (2015) muestran como desde un enfoque funcional, las competencias se corresponden a las demandas de acción en la vida cotidiana de los estudiantes, las cuales incluso ya han sido reconocidas en las siguientes necesidades: uso interactivo de herramientas, en la interacción en y con grupos heterogéneos y en la autonomía.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

En América Latina los anteriores postulados son asumidos desde el Informe Delors, en el que se concretan las necesidades educativas en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, aspectos que entre otros, van a orientar la política de formación de docentes, tal como se nota en el documento denominado Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política publicado en el 2013 (Ministerio de Educación Nacional, 2013), esto a pesar de contar con fundamentos epistemológicos considerados como socio críticos.

#### 4.4.2 La respuesta social a la falacia neoliberal y multicultural

A lo largo de la historia el otro que fue negado, invisibilizado o eliminado nunca calló, no desistió y trató de ser y estar en el mundo ya fuese a través de acciones de hecho o a través la hibridación cultural. Este acumulado de experiencias de resistencia se fortalecieron en las últimas décadas del siglo XX ganando terreno para reclamar lugar en el mundo para sus proyectos sociales.

En Colombia, a partir de las reclamaciones de Quintín Lame, durante las décadas del 20 al 40 del siglo, se da el primer paso para las movilizaciones indígenas en la década del setenta y que se extienden a la actualidad. A este proceso se suman otros actores sociales, como las mujeres, la comunidad LGBITQ, campesinos, estudiantes, maestros, ambientalistas, adultos mayores, entre otros tantos que reclaman sobre los daños sociales, políticos, económicos y culturales que se propiciaron con los modelos económicos y políticos siempre excluyentes, desiguales e injustos. En ese marco solo se satisfacen las necesidades y proyectos sociales de unos, a costa de la negación y eliminación y en el mejor de los casos integración de los otros. En palabras de Zibechi (2003) los nuevos movimientos sociales tratan de:

Construir un nuevo mundo en las brechas que han abierto en el modelo de dominación” ante los estragos de la implementación del neoliberalismo (...) Desde comienzos de los noventa, la movilización social derribó dos presidentes en Ecuador y en Argentina, uno en Paraguay, Perú y Brasil y desbarató los corruptos regímenes de Venezuela y Perú. En varios países frenó o retrasó los procesos privatizadores, promoviendo acciones callejeras masivas que en ocasiones desembocaron en insurrecciones. De esta forma los movimientos forzaron a las elites a negociar y a tener en cuenta sus demandas, y contribuyeron a instalar gobiernos progresistas en Venezuela, Brasil y Ecuador. (p. 185)

Para Zibechi, los procesos de movilización desde la década del setenta se caracterizan por los siguientes aspectos:

- i) la territorialización de los movimientos en tanto buscan transformar la configuración territorial de la fábrica y la hacienda;
- ii) Autonomía, consistente en el alejamiento del Estado y los partidos políticos y la gestión económica; i
- iii) revalorización de la cultura y la identidad;
- iv) la formación al interior del movimiento;
- v) el empoderamiento de las mujeres al interior de todas la formas de representación;
- vi) resignificación de las formas y relaciones de producción y la relación con la naturaleza;
- vii) reformulación de las relaciones al interior de la organización, usualmente no vertical;



viii) acciones de hecho distintas y en general representativas de las demandas (tomas, cacerolazos, ocupaciones de la tierra, mingas, entre otras tantas).

En el marco de los procesos de movilización y las tensiones frente a la exigibilidad de los diferentes grupos se reconfigura la política, principalmente para aquellos grupos que lograron construir una gran capacidad organizativa, como es el caso de los pueblos étnicos, por quienes se redefine buena parte de la legislación en nombre de la multiculturalidad. Como lo explican Rojas y Castillo (2005) lo que sucedió en el continente el reconocimiento de la multiculturalidad como un hecho social e histórico.

Desde el hecho multicultural lo que sucede es una serie de posicionamientos en nombre de la identidad que confrontan a sectores sociales por la legitimidad de sus propios proyectos; en este marco de confrontación tanto los pueblos étnicos como demás grupos de representación construyen una capacidad tal que impacta en las dinámicas de construcción de las políticas públicas.

## **CAPÍTULO 5**

### **RETROSPECTIVA: LA EXPERIENCIA DEL OTRO EN LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES**

*Para los pueblos indígenas la transición tiene la duración más larga: comienza con la resistencia a la conquista y al colonialismo y solo terminará cuando la autodeterminación de los pueblos sea plenamente reconocida. Para los movimientos afrodescendientes la transición comienza con la resistencia a la esclavitud y a la profundización del colonialismo y del capitalismo hecho posible por la esclavitud y solo terminará cuando acaben el colonialismo y la acumulación primitiva, que por ahora sostienen la permanencia del racismo y de formas de “trabajo análogo a la esclavitud”. Finalmente, para los campesinos en sentido amplio (cholos, mestizos, pardos, ribeirinhos, caboclos, pescadores, indígenas o afrodescendientes), la transición comienza con las independencias y con la resistencia al saqueo de las tierras comunales, a la concentración de tierras en las manos de las oligarquías, ahora libres del control imperial, y al patrimonialismo y coronelismo, y solo terminará cuando la reforma agraria sea finalmente cumplida*

*(De Sousa Santos)*

Como parte de las discusiones de la perspectiva de la nueva historia cultural y su relación con el concepto antropológico de la cultura de Geertz y el de representación social, se retoman en esta investigación las reflexiones acerca del conocimiento y el poder. Dicha relación en el caso de la educación cobra gran importancia, una vez que siendo una forma de socialización política se presenta un orden de mundo, de sociedad y maestros, y en definitiva las relaciones entre los individuos.

A partir de lo anterior, se entiende que los sistemas de conocimiento trabajan como pautas para definir comportamientos y como esquemas conceptuales con los cuales se da razón del mundo. Un ejemplo de esto es la concepción que sobre el tiempo se ha construido desde la matriz de conocimiento de occidente, cuya idea de un tiempo lineal y progresivo ha permeado todas las actividades del hombre definiendo su vida individual y colectiva, y ha sido considerada como verdad absoluta.

Para Popkewitz (2001) esta imagen del tiempo es importante de desnaturalizar, pues logró implantarse en el discurso educativo, y desde ella se seleccionaron contenidos para los currículos de las escuelas Normales y facultades de educación. La certeza sobre el carácter lineal del tiempo implicó aceptar como “verdad” el

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

dogma del progreso y la civilización, marcos desde los cuales las sociedades han puesto su horizonte de futuro.

La “verdad”, no es otra cosa que el resultado de dinámicas de normalización; esta se configura en el marco del conocimiento de occidente como un proceso de ensayo y error, y de selección de lo considerado exitoso; la refinación del procedimiento y los resultados, acabarían como certezas (Foucault, 1978) . La “verdad”, en este sentido, permite a los hombres un modelo para ver y sentir, así como referente para detectar problemas y soluciones y un referente de configuración de la identidad que pauta la forma como representamos a los otros, orientando las formas de relacionamiento.

Cualquier tipo de conocimiento construye esquemas conceptuales que sirven para otorgar atributos a individuos, procesos y objetos, como es el caso de denominaciones como de niño, maestro, alumno. Foucault en este caso, muestra cómo desde el siglo XIX, con la formación de las Ciencias Sociales se comienza a construir un saber acerca del hombre, haciendo aparecer como natural y corriente pensar en la existencia de hombres “normales y anormales”, “atrasados y modernos”, y otras dicotomías que ponen al individuo siempre en condición de imperfección.

Los conocimientos que se construyeron sobre el maestro permitieron una gran movilización de un sector de la sociedad, para implementar programas de formación dirigido a ellos, con el fin de transformar sus acciones de acuerdo con lo considerado “normal” e incluso “ejemplar”.

## 5.1 Primeras preocupaciones por la formación de formadores como refuerzo de las relaciones con los otros

Durante el periodo colonial a través de la socialización política catequística (Restrepo, et al, 1998) se instauró en las prácticas e imaginarios en la población, buena parte de las lógicas sociales, políticas y económicas características de dicho periodo. Como se mencionó anteriormente, se delegó dicha socialización a los clérigos y encomenderos a través del texto escrito, para lo cual no se consideró necesario como tal una orientación y un orden político – jurídico para la formación de quien educaba, sino más bien su lugar en la pirámide social y su dominio de la lecto escritura.



Visión de los tlaxcaltecas de su evangelización por los franciscanos, en León Portilla, 1985

Ilustración 5. Fuente. <http://neocolonialeduca-ens.blogspot.com/>

Luego, con el proceso independentista el interés por la transformación de los imaginarios sociales hacia un ideal de patria y a las costumbres modernas hizo que la escuela se volviera la principal herramienta para la socialización política, lo que requirió centrar su atención en el profesor, dinámica que se cobró mayor importancia para las últimas décadas del siglo XIX, ante la evidencia de la poca eficacia de las escuelas para dicho periodo sobre todo en el aspecto pedagógico, pues aún era

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

persistente el aprendizaje memorístico legado de la educación catequística durante la colonia, como lo manifiesta el ministro de instrucción pública:

Buenas escuelas, significa buenos maestros; i para ser buen maestro es preciso haber sido educado al efecto. La experiencia que he podido adquirir durante el tiempo que he estado consagrado al ramo de la instrucción pública, me ha convencido de que no basta ser inteligente e instruido para poder servir bien una escuela; i en las de una ocasión he observado que hombres de medianas aptitudes, pero de conocimientos especiales como maestros, obtenía mejores resultados en sus trabajos mui superiores a ellos en ilustración y capacidades. La profesión de enseñar es de suyo difícil, i además de ciertas dotes naturales, exige de los que se consagran a ella cierta solidez de instrucción i haberse ejercitado en la práctica de los métodos bajo la dirección de profesores competentes (Ministerio de Instrucción Pública, 1872, p. 7).

Para la década del setenta del siglo XIX, en concordancia con el proyecto nacional se fundan las primeras escuelas normales en el país, usualmente una para hombres y otra para mujeres, acompañadas de escuelas primarias anexas para los niños de la comunidad, las cuales se fueron extendiendo en número y en estudiantes por los estados que componían la república para la época. La primera escuela fue la Normal de Institutoras creada en 1872 en Bogotá, dirigida por una profesora extranjera; esta dinámica de fundación de normales y su delegación a expertos extranjeros fue una constante por varias décadas.

Con las escuelas normales para la formación de profesores vino la configuración de los contenidos para los planes de estudio en los que se priorizó enseñarles pedagogía, gramática castellana, música, cosmografía, geografía e historia nacional,



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

naturales y gimnasia, entre otros conocimientos considerados modernos. Desde la perspectiva de la Escuela Nueva se comenzaron a valorar los métodos de enseñanza, fundamentados en el pragmatismo, otorgando especial importancia a la razón, inteligencia y experiencia; así como lograr formar un maestro capaz de transmitir interés y enamoramiento por el conocimiento escolar por parte de los niños.

Con el fin de materializar los ideales de la nueva república, se declaró la instrucción obligatoria a través de la Constitución del Estado, el Código de Instrucción Pública de 1858 y un decreto nacional en 1870, sin embargo, resultó dificultoso para los gobiernos hacer que las familias enviaran a sus hijos a las escuelas, pues aún había resistencia en la asimilación del ideal de progreso y modernización por parte de la población y no se encontraba sentido a la utilidad de la escuela.

Los gobiernos entonces entraron en la tensión con un pueblo, en su concepción incapaz de entender aún el proyecto de nación el cual (según las clases dirigentes) solo se lograría a través de la escuela. Dicha incapacidad de los padres por atender a la demanda del estado luego fue objeto de sanción, en el entendido de que, si los padres a falta de razón no pudieran tomar decisiones sobre el futuro de sus hijos, lo anterior justificado en las leyes positivas:

Con relación al orden social es evidente el derecho del Gobierno a hacer educar los hijos de la familia. Si en la sociedad hay intereses públicos y derechos individuales, la justicia exige que todos ellos sean armónicos, lo cual no sería posible mientras cada uno de los que viven sociedad no se sometiese a las reglas, usos y costumbres que rigen esa armonía. Todo individuo que viene al mundo a vivir en sociedad desde ser convenientemente preparado

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

para ser miembro de ella: tal es el objeto de la educación (Ministerio de Instrucción Pública, 1872, p. 22).

Es interesante incluso como surgieron las primeras iniciativas por parte de los directores de algunas escuelas oficiales de educación de adultos, denominadas escuelas nocturnas de adultos, por la década de 1880, como fue el caso del Estado de Bolívar, con el fin de iluminar a los campesinos; las escuelas según el informe del Director de Instrucción Pública eran alrededor de 8 con la participación de al menos 250 hombres y mujeres (Departamento de Instrucción Pública, 1881).

Con todo lo anterior la relación con el otro se establece a partir de su valoración teniendo en cuenta la inteligencia o las capacidades físicas, reforzando relaciones sociales basadas en una supuesta superioridad. En el caso de las relaciones de género las diferenciaciones determinaron los roles sociales de la mujer y el hombre en la sociedad, tal como se plantea para el año 1882 en el informe del Secretario de Educación, al referirse a la mujer como “sexo débil” y en condición de pobreza, quien debería recibir educación en las escuelas de oficios domésticos (Secretaría de Instrucción Pública , 1872).

Lo anterior puede observarse en una de las varias publicaciones dirigidas a los maestros en formación de las escuelas normales, es este caso en la publicación denominada “El maestro de la escuela”<sup>10</sup>, la cual fue una importante herramienta de la socialización de las relaciones sociales:

---

<sup>10</sup> La publicación denominada la Escuela Normal fue producida entre los años 1871 a 1872. Así mismo se publicó “El maestro de Escuela” entre los años durante el año 1889, otra fue el “Repertorio Escolar” entre 1889 y 1892. Era usual que los primeros textos encontrados en las publicaciones mostraran la normativa vigente, las disposiciones y demás información necesaria para que los maestros en formación conocieran lo definido por los gobiernos para la orientación educativa.

(...) que los niños sean dulces y cariñosos con los seres pequeños; que tengan paciencia con los pobres y enfermos; que presten a estos los auxilios que les sea buenamente posible; que las niñas comprendan que esta es la más hermosa de las virtudes propias de la mujer y se acostumbre a cuidar su casa y a amar a los suyos para que en ella reinen la paz y la alegría (Secretaría de Instrucción Pública, 1889, p. 52).

Las publicaciones funcionaron como socializadoras de las representaciones sociales sobre el otro, y como un instrumento de control pues en general se incluía en los números informes del estado de las normales y diferentes casos de maestros o estudiantes que atentaran contra los establecido. Por la misma línea, también se estableció una tendencia en la ocupación de las maestras en las escuelas primarias donde los contenidos tenían que ver más con el cuidado de los niños y su formación en ciertos valores y, a los maestros en el bachillerato donde los contenidos curriculares eran dominados por los saberes científicos. De hecho, es unas de las formas de representar al maestro que se extienden hasta hoy día, si se observa la matrícula en las facultades de educación con programas de educación infantil y en otras facultades disciplinares.

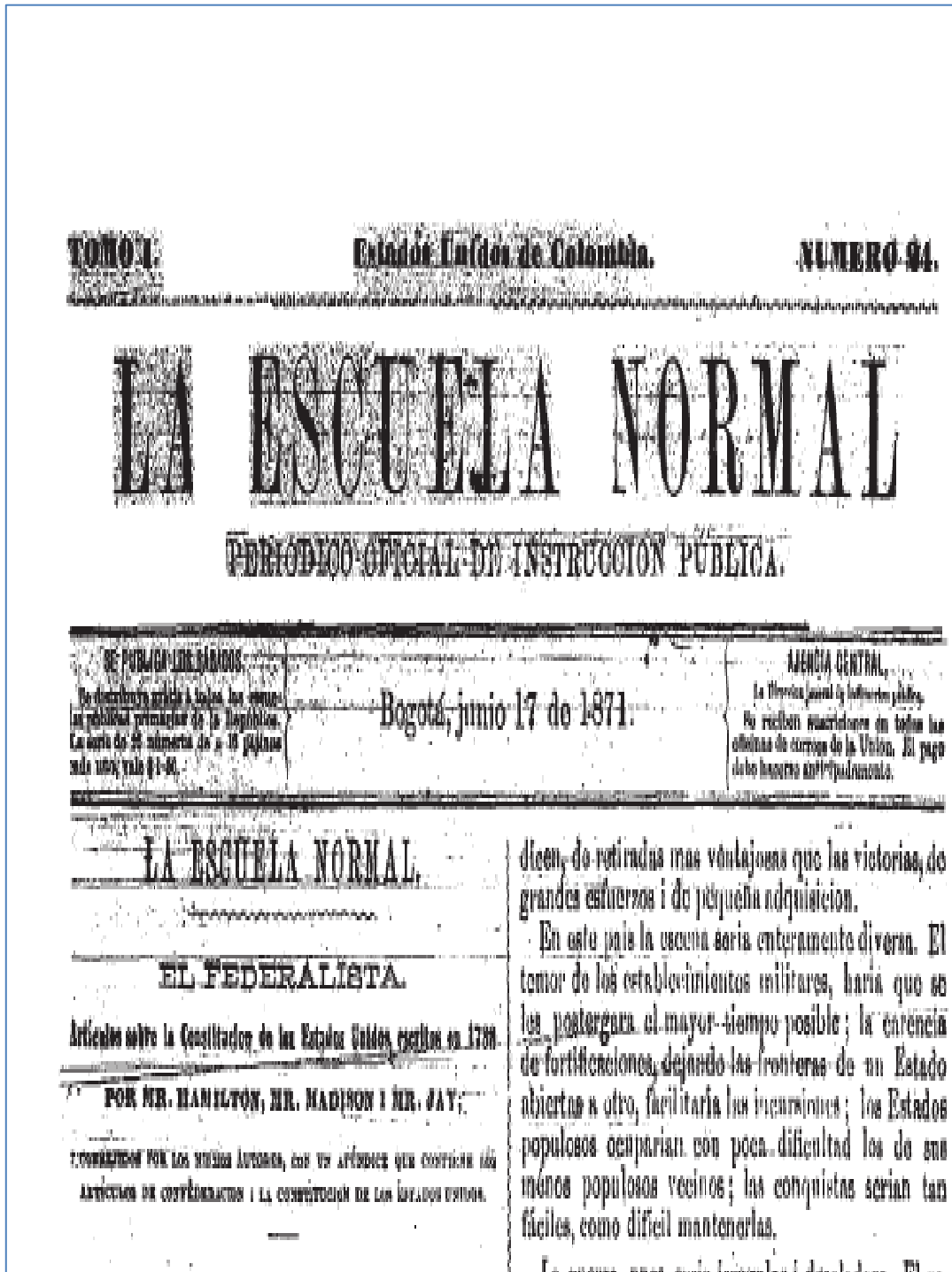
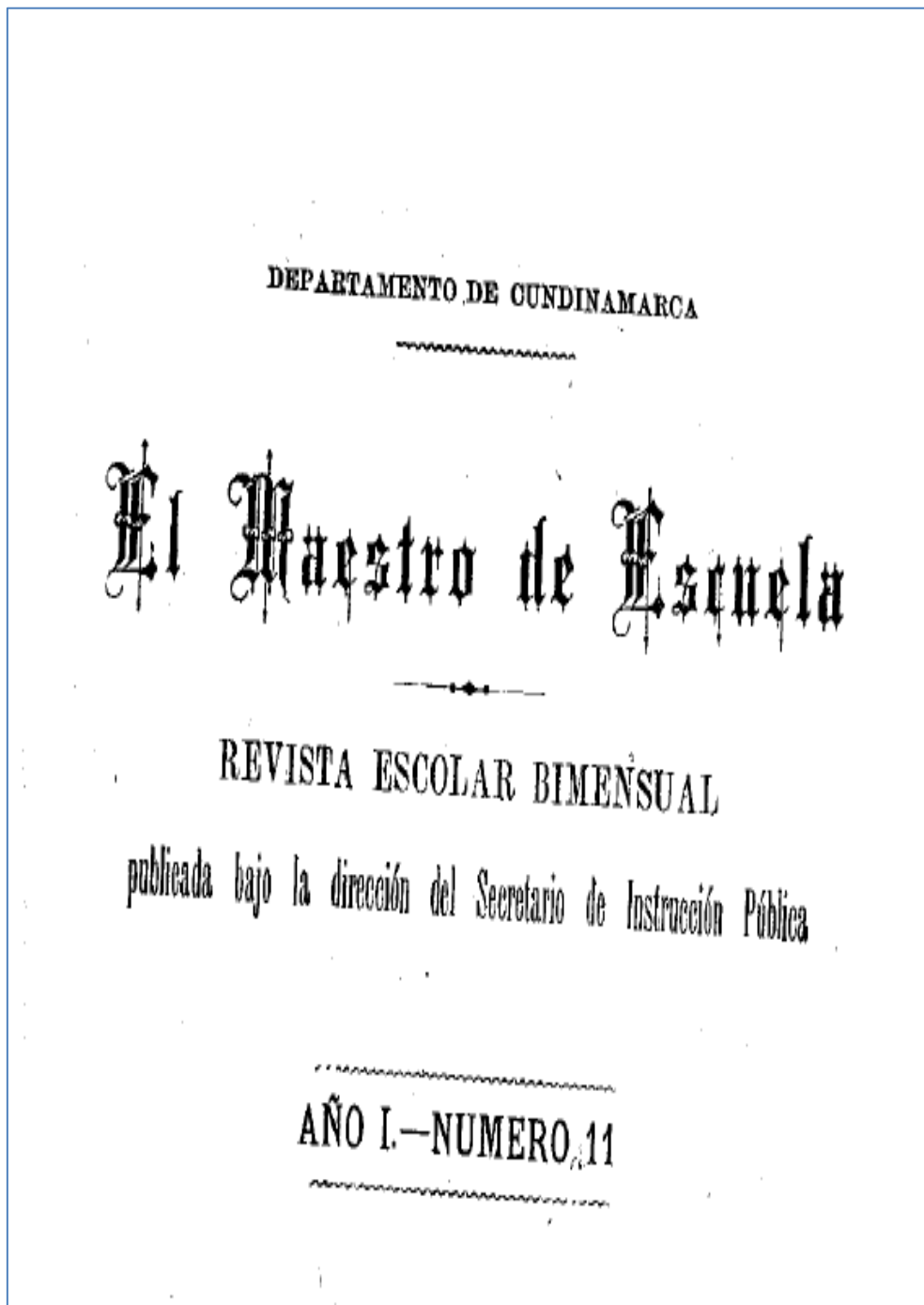


Ilustración 6. Publicación La Escuela Normal dirigida a administradores y profesores en formación en las tres últimas décadas del siglo XX



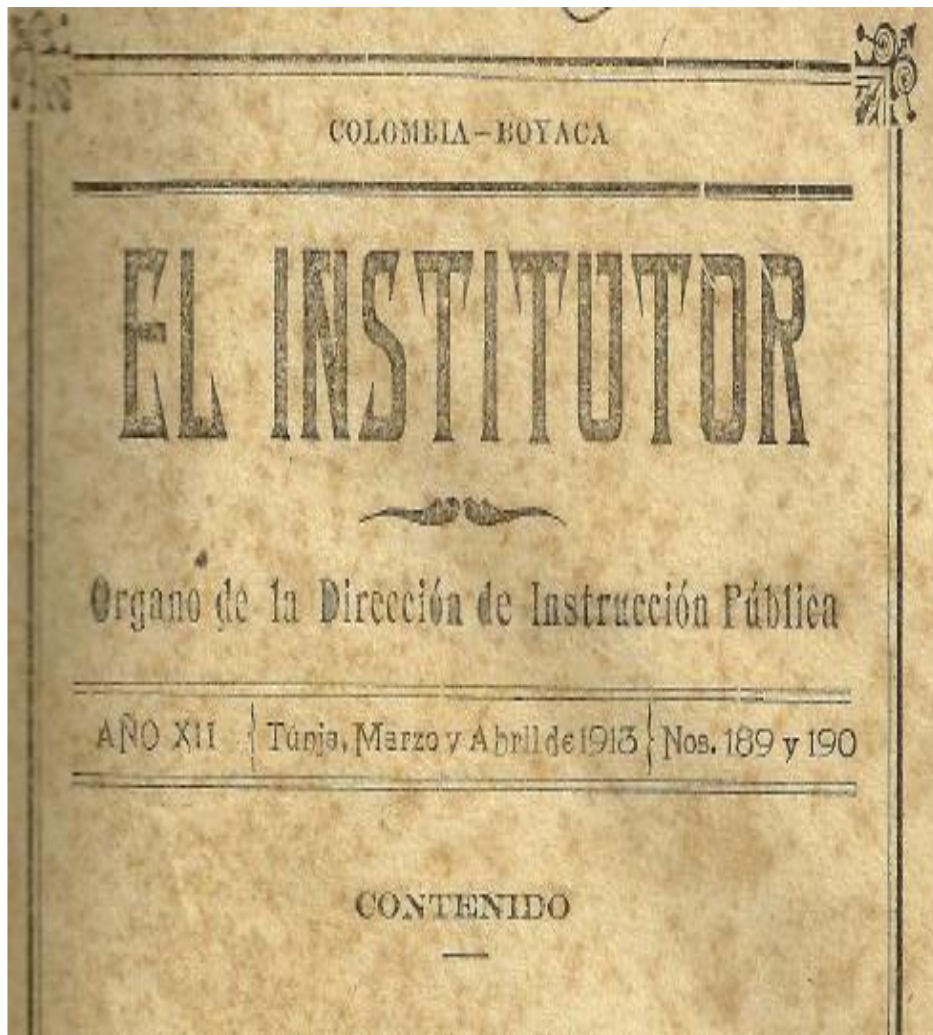
*Ilustración 7. Publicación El Maestro de Escuela dirigida a profesores en formación de las Escuelas Normales en la primera mitad del siglo XX*

Para la primera mitad del siglo XX, concretamente en la década del 30 surge la publicación llamada Revista Educación, en el marco de algunos gobiernos obstinados

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

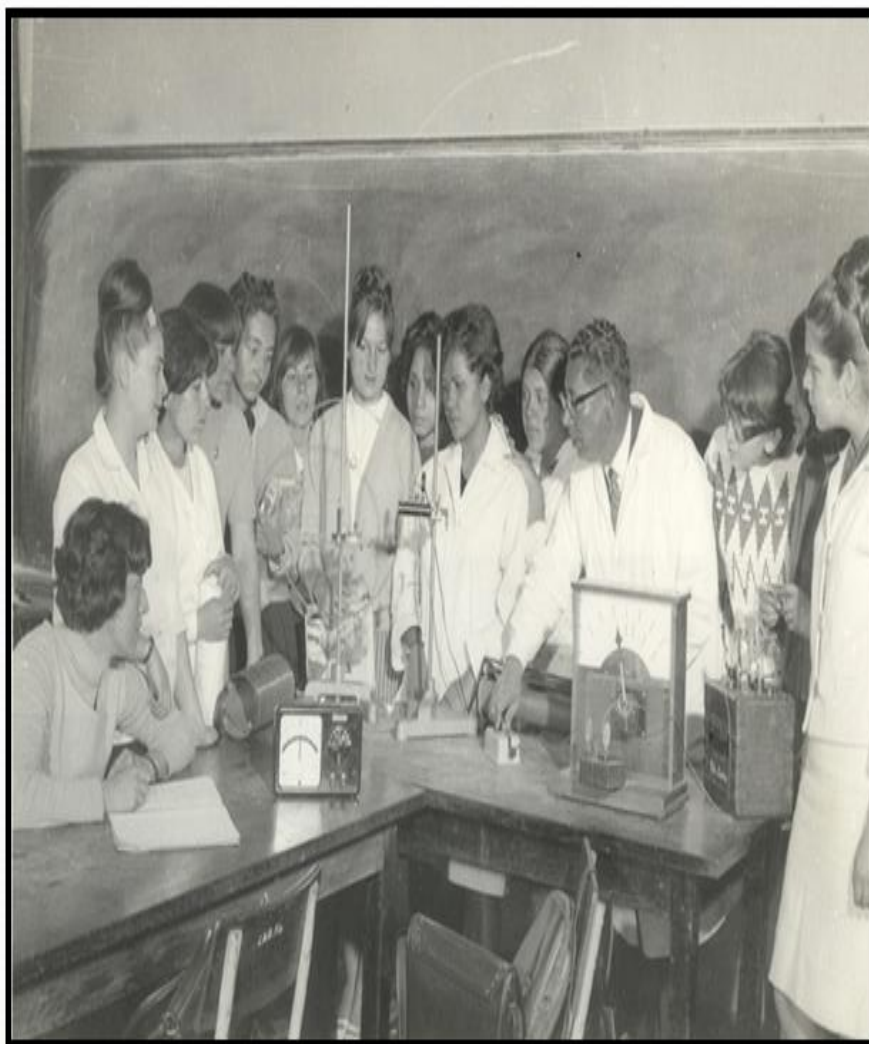
en la promesa de la modernización, en los que además del engrandecimiento de las facultades físicas de los individuos, se enfatiza en la necesidad del alimento del espíritu desde una perspectiva católica, distanciándose así de las principales tendencias filosóficas como el pragmatismo, desde el cual se orientaban las acciones educativas.

Lo anterior tiene como explicación el constante cambio de ministros de educación, unas veces cada año o dos, los cuales dirigían las políticas desde sus muy arraigadas filiaciones por un partido político y en consecuencia por el distanciamiento o no frente a la iglesia, pues un ministro abiertamente Conservador introduciría la creencia católica en las orientaciones educativas, o la eliminaría si fuese del partido Liberal; esta dinámica afectaba directamente las orientaciones educativas, particularmente a las diferentes herramientas para la formación de profesores, tal como se evidencia en las publicaciones dirigidas a este, así como a la necesidad de formar cada vez más maestros para cubrir la demanda de toda la nación, esta vez en un escalón más alto ubicado ya en la primera facultad de educación en la reciente creada Universidad Nacional del Colombia.



*Ilustración 8. Publicación el Instructor, dirigida a profesores en formación del país durante la primera mitad del siglo XX*

La cultura durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX estaba representada en el más alto conocimiento, los cuales como se mencionó estaban presentes en los saberes científicos y en una moral notable. El otro solo es considerado debido a su lugar en la sociedad y de sus aportes a la modernización sin interesar otro tipo de necesidades, o sin interesar el otro.



*Foto 2. Clase de física del 60 del siglo XX en la Universidad Pedagógica Nacional. Fuente*

*[http://idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=1401](http://idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401)*

Las transformaciones en todos los niveles de la vida social (económicos y culturales esencialmente) traídos por el proceso modernizador descrito anteriormente, tocaron ineludiblemente el sentido y el fin de la escuela. La modernidad, y en particular el Desarrollo como estrategia para su logro, se consolidaron en este periodo como una utopía.



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

La utopía puede ser considerada como un sueño, como un ideal de sociedad, en este caso, de una sociedad Desarrollada. Con este tipo de orden social se creía, lograría responder a los problemas de pobreza y desigualdad social que venían atormentando desde hacía muchos años a las poblaciones de los países latinoamericanos y que eran provocados por la ignorancia del pueblo, fundamentalmente.

Pensar en una utopía implica ubicarse en el plano de las necesidades, es decir, en los problemas aun insatisfechos, que involucran desde los ideales espirituales considerados más altos, hasta aquellas situaciones que tocan la vida cotidiana y que se van constituyendo en sueños por cumplir de un colectivo social. Las necesidades, en este sentido, son consideradas como posibles y por tanto pueden diseñarse variadas estrategias para su logro.

En esta dinámica se creó y consolidó en el mundo occidental un imaginario sobre el futuro individual y colectivo. De acuerdo con Escobar (1998), con el proceso modernizador, se presentó el desarrollismo como política oficial, cuyo origen puede rastrearse en la doctrina Truman; esta política tuvo como objeto reproducir a escala mundial las características de las sociedades avanzadas, es decir, el alto nivel de industrialización, el proceso de urbanización y la asimilación de los valores modernos. El Desarrollo, según este autor, significó la imposición de una verdad ineludible, y los esfuerzos de los hombres se consagraron a des –subdesarrollarse. En esa dinámica fue donde triunfaron las Misiones de Desarrollo y las Misiones de Asistencia Técnica.

Se creyó entonces, que poner en manos de la educación todo el proyecto modernizador, era el camino para lograr tal meta. Esto implicó la exigencia, por parte de las élites nacionales e internacionales y de otras comunidades, de la

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

transformación de la educación, para que sus fines y su sentido, estuvieran dirigidos por las exigencias y características de la sociedad del momento:

Los [notables] esfuerzos que están haciendo los países latinoamericanos para extender y mejorar sus servicios educativos en todos los niveles, y, desde el punto de vista internacional, la aplicación del Proyecto Principal de educación de la UNESCO para América Latina, iniciada en 1957, han puesto de relieve la urgente necesidad de conocer más a fondo las complejas relaciones que existen entre la educación general y especial y las condiciones sociales y económicas en los países de la región, a fin de orientar o reorientar los planes para su desarrollo.

Nadie ignora que una población educada es la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante y, por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores.

Se sabe asimismo que la educación general para todos a los niveles más altos posibles, así como la formación especializada en los diversos campos teóricos y prácticos de la actividad humana, son indispensables para satisfacer las necesidades crecientes y en continuo cambio de una sociedad moderna. Por otra parte, la historia de los últimos ochenta años ha mostrado sin lugar a dudas que la educación y el desarrollo social y económico se relacionan entre sí en forma estrecha y dinámica, y que las condiciones que afectan a los dos elementos de la relación pueden cambiar de manera considerable en unas

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

pocas décadas por obra de esfuerzos bien planeados que cuenten con el respaldo de la opinión pública. (UNESCO, 1962, p.13)

Como se ve en la cita anterior, la Modernidad como sueño, y como modelo de orden social para el resto de las sociedades occidentales, se estableció en la memoria, logrando legitimar su permanencia en los imaginarios, esto significó, su formalización como maneras de concebir el mundo y de actuar en él. Por ello se hace necesario considerar la íntima relación entre memoria y modernidad, pues revela la relación entre pasado y futuro. En otras palabras, se empezó a creer que, el futuro se debía al progreso material y a la educación.

Pensar en la existencia de grupos sociales carentes de modernidad y como consecuencia de ello, privados de desarrollo, así como de la posibilidad de su logro, presumió el origen de una de las estrategias más importantes en el mundo para permitir la intervención del pensamiento social y educativo extranjero, cuyo esencia fue, la de proveer al hombre de las herramientas, los conceptos y las prácticas necesarias para que, desde los diferentes elementos que componen la sociedad, se direccionara el rumbo de ella hacia un futuro aún lejano pero realizable.

Se creyó, que el sujeto latinoamericano carecía de los conocimientos necesarios para poder hacer uso de técnicas modernas, ni menos aún poseía los valores necesarios como la disciplina o el cumplimiento del deber, que le permitieran actuar en el campo de la producción. En otras palabras, la condición de atraso en cuanto a conocimientos, lo obligaban a permanecer en la tradición y el estancamiento. La educación desde esa perspectiva se volvió fundamental, pues ella iluminaría el camino por el cual se transitaría de un estado de atraso al moderno.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Junto a la creencia del Desarrollo como meta social y de la educación como su estrategia, se pensó en otros elementos importantes para que los países tercermundistas logran desarrollarse, estos fueron, la democracia no solo como forma de gobierno, sino como principio orientador de la vida cotidiana en las escuelas, y la cooperación internacional (UNESCO, 1962, p.13). Esta idea se argumentaba arguyendo que los países extranjeros, obviamente los que habían alcanzado un cierto grado de Desarrollo, poseían no solo los medios económicos, sino los conocimientos necesarios para aportarles a estos países. Los conocimientos contribuidos por los extranjeros permitirían ver a las demás naciones no solamente los errores en los que habían venido incurriendo, sino las formas para solucionarlos.

Si bien, la participación de organismos de carácter económico en el desarrollo de las misiones de asistencia fue importante por la financiación económica, lo fue más la participación de la UNESCO como organismo cultural. Este organismo, se presentó a los ojos de la comunidad internacional, como la entidad que creaba la política oficial sobre educación a nivel mundial, y los conocimientos también oficiales respecto a la educación.

La UNESCO se encargó desde esta perspectiva de llevar el discurso educativo que se pensaba era el verdadero a los países considerados tercermundistas. Como centro de conocimiento, ha contado desde su fundación con un amplio acervo documental y archivístico, que contiene los referentes teóricos del trabajo de las misiones, así como documentos de todas las misiones desarrolladas a nivel mundial.

Los orígenes de la UNESCO se remontan hasta 1942, cuando se desarrolla en Inglaterra una reunión en la que participaron los ministros de educación de los países aliados, cuyo objeto fue la planeación de los sistemas educativos después de la

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

segunda guerra mundial. En 1945 se celebró una conferencia de las Naciones Unidas, motivada para la constitución de una organización educativa y cultural, que en el momento se identificó con las siglas (ECO/CONF) cuyo fin fue la búsqueda de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad; desde esa época la UNESCO ha desarrollado programas en los países “tercermundistas”.

Como parte del proceso de centralización del conocimiento educativo, la UNESCO promovió la participación de intelectuales internacionales y locales como miembros fundadores o participantes de eventos educativos, quienes normalmente fueron figuras importantes en sus países de origen por sus trabajos intelectuales o su participación en el gobierno.

Otra estrategia para que la UNESCO se configurase como centro de irradiación de conocimiento, fue la creación de políticas públicas. Este objetivo fue condesado y concretando dentro del marco del Proyecto Principal de Educación de 1956, el Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de educación (1962 a 1967); y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (PNDU), que se extiende desde la década del setenta hasta finales de la década del ochenta con propuestas definidas de formación de docentes.

Es bajo la idea de Cooperación Internacional, que se trajeron nuevos discursos que orientaron la educación y los demás aspectos de la sociedad, establecidos como vitales para el Desarrollo. Esa idea de la sociedad hace que los organismos internacionales enviaran expertos de diversos campos, incluyendo el educativo, para mostrar la concepción de sociedad y de sujeto que era considerada como verdadera. Desde esta perspectiva, se creyó en un orden social funcional, es decir, un sistema

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

en el que se pone especial atención a sus elementos, ya que de su buen funcionamiento e interacción depende la normalidad en su desarrollo.

En este sentido, se hace evidente, de allí en adelante, la necesidad de conocer al hombre en su plenitud; entiendo que de esta manera era posible educarle; así, conocer, potenciar y rehabilitar, se configuraron como objetivos de la educación.

Las misiones de asistencia técnica encuentran entonces su fundamento, en el ideal de Desarrollo, y en la intención de universalizar la epistemología occidental. Estos dos aspectos logran hacerse reales a partir de la formulación de programas políticos de carácter mundial, establecidos por los organismos nombrados anteriormente y principalmente por la UNESCO. Aparecen en escena en el campo educativo: El Proyecto Principal de Educación y el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe.

El Proyecto Principal de Educación, se instaura como política oficial para los sistemas educativos de América Latina y el Caribe desde el año 1957; la idea principal del proyecto se centró en que los países reestructuraran sus sistemas educativos a partir de la idea de Planeación (UNESCO, 1962), es decir, de la planeación sistemática de cada uno de los elementos del orden social, caso que derivaría en el desarrollo económico ideal.

El fin de la planeación, radicó en mejorar la calidad de vida de la población y superar la crisis social que se hacía evidente, para, en últimas lograr el “salto tecnológico y educativo proclamado por la CEPAL” (UNESCO, 1962, p.5). Otro aspecto discutido en este programa se refirió a la idea de que la educación era un problema nacional, del que debían ocuparse las diferentes disciplinas académicas, principalmente la economía, la administración y la sociología.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Por la misma línea, el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, se presentó como la renovación del Proyecto Principal de 1957, para fortalecer las políticas educativas respecto a las metas de desarrollo económico. Fue fruto de diversos seminarios y conferencias, en los que participaron los ministros de educación de los países de América Latina y el Caribe, y, buena parte de los encuentros de este proyecto fueron apoyados y organizados por la Cepal y la OEA. En estos encuentros los organismos presentaron a los participantes, lo que, a su modo de ver, era el estado de Desarrollo de los países tercermundistas; las causas de ese estado y las sugerencias para su solución.

Tal como lo plantearon las Misiones de Desarrollo económico de Currie de 1950 y Le Bret de 1958, los dos programas encontraron los mismos problemas en la educación: la calidad de los maestros, el analfabetismo, la deserción, currículos inadecuados, falta de relación entre educación y trabajo, entre otros. Para los maestros esto significó, ser parte de estrategias de intervención. A este respecto se decía desde la UNESCO que,

Será necesario adoptar una posición radicalmente nueva y audaz para enfrentar el desafío que implica la formación de los profesores para una sociedad en cambio y crecimiento acelerado dominado por el progreso que impone el desarrollo científico y convulsionada por la revolución de las expectativas que afecta a millones de millones de nuevas personas que han despertado y quieren participar de los beneficios de la civilización contemporánea. (UNESCO, 1975, sp)

En este contexto, los programas políticos mencionados anteriormente, fueron la plataforma desde la que circularon los discursos vigentes sobre el orden social y la

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

concepción de educación. Enfatizaron en el cambio social y en el cambio del individuo que se estaba presentando a nivel global. Se exaltó en ese orden de ideas, la necesidad de llevar ese cambio al “Tercer Mundo”, pues de esta manera se daría la mejora en la calidad de vida de éste, y los individuos lograrían favorecerse de los beneficios del desarrollo económico. Si la educación no era coherente con este hecho, el país estaría destinado fracasar. La siguiente cita afirma esta idea.

Además, por su tendencia conservadora y su estrecha vinculación con la estructura social existente, los sistemas educativos pueden favorecer la perpetuación de actitudes poco propicias al desarrollo económico. Estos aspectos negativos se advierten en más de alguno de los sistemas escolares de América Latina... En esa ocasión se reconoció que, para resolver los problemas Cuantitativos y cualitativos de los países americanos, en el campo de la educación es aconsejable aplicar las técnicas del planeamiento, ya que las crecientes necesidades educativas requieren una acción sistemática y previsoras. Esta se refleja en planes integrales, que comprenden todos los niveles y ramas de la educación. En la misma ocasión se declaró que la educación posee el más alto multiplicador económico, social y cultural y contribuye directamente, por lo tanto, al deseable aumento del nivel de vida. (UNESCO, 1962, p.78)

En este sentido, la educación se convirtió en una estrategia central, pues ella ofrecería a las personas las herramientas para participar en la economía moderna como productores y consumidores. En ese mismo sentido, aportaría los conocimientos que los maestros necesitaban, para que las nuevas generaciones pudiesen llevar a cabo esta meta. La nueva sociedad necesitaba entonces de



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

hombres alfabetizados, pues esta cualidad le permitía comprender y adaptarse fácilmente a los cambios sociales.

Los discursos de los expertos en el marco de variados encuentros de ministros de educación auspiciados por la UNESCO (por ejemplo, en el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, realizado en Washington en junio de 1958, y los encuentros del Proyecto Principal ique inició en 1957, así como desde los preparatorios de la Conferencia Interamericana), convencieron a muchos ministros de la necesidad de la ayuda extranjera, y por tanto de la presencia de las Misiones en los países de América Latina. De esta manera, se consideraba que se podía contribuir para enfrentar los cambios sociales que rápidamente se iban dando, y comenzar así el camino hacia el desarrollo.

Tal como se ha planteado, la política pública se diseña a partir de las concepciones sobre sociedad y sujeto en un momento histórico concreto, emergiendo así necesidades de distinto orden. Así para la política educativa en Colombia las necesidades se resumen en: 1. El afianzamiento de la formación docente desde las ideas de planeación y pedagogía moderna y, 2. La masificación de la escolarización y el diseño de un currículo multicultural, lo que no significó un acuerdo de fondo en el reconocimiento de ideales sociales alternativos. Lo anterior puede evidenciarse en el Decreto 1142 de 1978, el cual se materializa ocho años después en el programa de Etnoeducación con el Plan Nacional de Desarrollo de 1986.

(...) el Ministerio de Educación Nacional debe asegurar la conservación y el desarrollo de las lenguas maternas de las comunidades indígenas y proporcionarles a dichas comunidades el dominio progresivo de la lengua nacional sin detrimento de las lenguas maternas.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Artículo 1º Toda acción educativa que se desarrolle en las comunidades indígenas será orientada, supervisada y evaluada por el Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración de las mismas comunidades.

Los requerimientos educativos de las comunidades indígenas y de las etnias minoritarias del país son atendidos mediante programas específicos dentro de un plan de Etnoeducación. Las acciones incluyen investigaciones en etnolingüística, desarrollo de contenidos curriculares adecuados, elaboración y diseños de contenidos curriculares adecuados, elaboración y diseño de textos bilingües, capacitación de docentes bilingües, asesoría técnica, perfeccionamiento de la estructura educativa y comunitaria y fomento de la vinculación activa entre la escuela y a la comunidad.

Con estas acciones se pretende durante los próximos cuatro años, incorporar a la escuela a todos los niños indígenas entre 6 y 14 años y ofrecerles programas de educación básica primaria con contenidos y metodologías diseñados por las propias comunidades y con maestros indígenas (s,p)

Respecto con las necesidades pedagógicas a pesar de la flexibilización y apertura de las dos últimas décadas en cuanto a programas de formación de docentes indígenas, se mantienen un monopolio sobre los referentes pedagógicos considerados válidos, básicamente los expuestos por las ciencias de la educación y los enfoques cognitivistas.

El programa etnoeducativo si bien basa sus ideas en los derechos indígenas, entre ellos el de la autonomía para desarrollar sus propios procesos educativos, éste resulta ser restringido. En primer lugar, porque toda propuesta curricular debe ser asesorada y validada por personal especializado del ministerio y de expertos; segundo porque los

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

contenidos de la enseñanza reducen los conocimientos de las comunidades a lo folclórico, y no como una forma de realizar los proyectos sociales o de buen vivir, de acuerdo con las diferentes cosmogonías.

A pesar de esta intención lo que se ve en la configuración de las políticas públicas no es más que políticas públicas diversos tipos de ausencias: la monocultura del saber, la monocultura del tiempo lineal, la lógica de clasificación social, la lógica de la escala dominante y la lógica productiva.

## 5.2 La formación de docente en el marco de las políticas para la diversidad

Un gran cambio inició un drástico cambio en las últimas dos década del siglo XX con el reconocimiento de la diversidad cultural, la cual se dio gracias a los nuevos movimientos sociales. con este cambio de perspectiva se transformaron varias constituciones políticas en el continente, las que reafirman el carácter multicultural de las naciones. Esta dinámica posteriormente recayó a los sistemas educativos, tal como se expresa en la Constitución de 1991:

Colombia, como nación pluriétnica y pluricultural, exige que la formación del educador reconozca y vincule la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos. Desde esta óptica, en la formación del educador deben construirse estrategias y opciones pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso, al igual que la identificación y apoyo pedagógico, según los ritmos y estilos de aprendizaje. Debe ser una enseñanza contextualizada, centradas en el diálogo y la

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

interlocución entre los saberes propios y foráneos, en una perspectiva intercultural. Las acciones del sistema se encadenan en la creación de las condiciones relacionales y de infraestructura propicias para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que admitan la diversidad ambiental, humana, social, cultural y comunicacional propia del contexto nacional (p. 56).

Como se mencionaba, en la entrante década del ochenta del siglo XX se presenta un proceso de movilización social muy importante, que por demás afectó los sentidos de la educación y de la formación del maestro. Las exigencias por el reconocimiento de la diversidad en todo el mundo implicaron asimismo la reconfiguración de los sentidos de la educación. En consecuencia, como parte del programa de etnoeducación se crean programas de formación de docentes en cabeza de las facultades de educación de alrededor de siete universidades del país<sup>11</sup> de carácter público y privado.

Valga decir que algunas de las comunidades indígenas (así como afrodescendientes) asumen el programa etnoeducativo, mientras que otras, principalmente aquellas que han tenido procesos organizativos de larga duración han logrado construir un Sistema Educativo Propio, como el caso del SEIP del Cauca. Véase así el caso de escuelas de básica primaria y secundaria cuyos currículos han sido diseñados por las propias comunidades, así como universidades indígenas (por ejemplo, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural o la Universidad Indígena Intercultural) con poca o sin ninguna intervención de personas externas a la comunidad. El caso de acompañamiento de externos en dichos procesos obedece a

---

<sup>11</sup> Las universidades en las que se abren programas de pregrado en etnoeducación son: Universidad de la Guajira, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad del Pacífico. A nivel de posgrados, Universidad Distrital, Universidad Cooperativa de Colombia.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

la incursión de investigadores, sociólogos, antropólogos o pedagogos que, formados en paradigmas críticos, simpatizan con el movimiento.

Como tejido ancestral, el SEIP involucra el conjunto de procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la Educación Indígena Propia, asegurando el acceso, la equidad, la integralidad, la pertinencia, la diversidad y la interculturalidad. Reafirma el fortalecimiento de la autonomía y el ejercicio de la gobernabilidad. El Sistema Educativo Indígena Propio se organiza y operativiza desde la Ley de Origen o Derecho Mayor, el gobierno propio, los mandatos y decisiones comunitarias; esto implica potenciar el desarrollo de valores, saberes, conocimientos y prácticas que permitan vivir armónicamente en todos los aspectos que involucren nuestra vida y nuestras culturas. (Centro Regional Indígena del Cauca, 2015)

Para el CRIC el ejercicio de la interculturalidad es político, dado que pretende llegar a la creación de condiciones (políticas, económicas y sociales) para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes, sin caer, y en eso son precavidos en un indigenismo, o en otro lenguaje en un esencialismo que reproduzca situaciones de exclusión y racismo.

La propuesta se inscribe particularmente en las escuelas indígenas por lo que la reflexión pedagógica es bastante importante. En palabras del CRIC “la interculturalidad dentro del proyecto educativo (es) una metodología de apropiación de lo externo que es muy diferente a los procesos de asimilación a los cuales hemos estado sometidos por la educación oficial y por la iglesia” (p. 125). (Programa de Educación Bilingüe & Intercultural (CRIC, 2004; Izquierdo, 2013).

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Otra experiencia similar, aunque más reciente es la de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) -Cauca- y la Etnoeducación para la diversidad – Pacífico, la cual no ha sido reconocida por el estado como un programa de educación superior debido a los lineamientos existentes que dejan por fuera los conocimientos de los pueblos, haciendo evidente la tensión frente a la producción y apropiación del conocimiento (Piamonte y Palechor, 2011).

Por último, está la experiencia de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira Colombia, realizada con las comunidades Indígenas Embera Chamí de los departamentos de Risaralda y Caldas, (Izquierdo, 2013) cuyo trabajo está basado en la complementariedad de modelos o paradigmas de educación intercultural.

La formulación de política pública educativa se da a partir de acuerdos, en su mayoría con el fin de aliviar las tensiones sociales frente a un ideal social y el papel que la educación tiene en el logro de tal fin. Estos acuerdos pueden presentarse en diferentes niveles, en este caso el análisis presenta dos formas de acuerdos: los compensatorios y los de proyecto.

Tanto la Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el Decreto 804 de 1995, son la plataforma para la creación de espacios formación superior para Etnoeducadores. En este marco se crean desde 1994 diversos programas de Etnoeducación en el nivel de pregrado en el país, principalmente en lugares donde viven pueblos indígenas y afrodescendientes, cabe anotar que la distribución de estos nuevos lugares se concentran en ciertas regiones del país donde la densidad poblacional es más alta que en otras regiones por lo que en estos lugares la oferta será prestada a partir de la figura del CERES (Centro Regional de Educación

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Superior) administrados por Universidades y entes territoriales como las gobernaciones departamentales.

Así mismo se crearán algunos programas de maestría y diplomados. Actualmente en Colombia existen seis programas de Etnoeducación, reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional a través de registro calificado.

Los acuerdos compensatorios se refieren a aquellas acciones programáticas que resuelven de manera concreta y coyuntural tensiones sociales tales como, la oportunidad de acceder a la educación y una educación acorde a la realidad de los pueblos. En el primer caso, la tensión se equilibra a través de la ampliación de cupos en las escuelas, y últimamente con la implementación de becas o un número cupos para acceso a la educación superior, así como subsidios para las comunidades; en el segundo caso a través de currículos interculturales.

En cuanto a los acuerdos de proyecto, puede decirse que son aquellos en los que se logran articular diferentes visiones del social y en ese sentido, de las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales. Este tipo de acuerdos son una ideal en el marco de la política pública, que requieren de la apertura de los diversos actores sociales para pensar en lo posible.

Puede concluirse que el tema o el tema indígena ha estado presente de diferentes formas en la política lo que significó una preocupación más o menos relevante teniendo como base el descontento social y la tensión social en diferentes momentos históricos. Mientras más se estrechaba la relación entre educación y economía se inició un proceso de reforma educativa sin igual, principalmente lo que tiene que ver con la formación de docentes y los diseños curriculares que promovieron la integración al modelo social nacional de los pueblos indígenas.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Las políticas públicas educativas dirigidas al tema de la diversidad y la interculturalidad son de carácter compensatorio, lo que no ha significado un avance en la construcción de proyectos colectivos en los que estos sujetos participen de manera democrática. Por el contrario, siguen estando ausentes las lógicas epistémicas, económicas y políticas que tengan en su proyecto la diversidad nacional.



## **CAPÍTULO 6**

### **EL OTRO COMO EXPERIENCIA, UNA LECTURA DESDE LAS NARRATIVAS**

*LA SEÑORA OSA GRIS no solo era buena bailarina, sino que enseñó a sus hijas el difícil arte de la danza. Al lado de los titreros levantaron una carpa y en ella hacían toda clase de acrobacias y bailes; danzaban sobre una pelota gigante; saltaban al bolillo y, la mayor atracción del repertorio, camibaban en las manos. Contenta esta Osa Gris de su negocio, cuando llegó Gallinazo acompañado de varios alguaciles.*

*La llamaron aparte y le informaron:*

- *Tiene que suspender el número de las caminatas en las manos*
  - *¿Por qué, si ese es el mejor espectáculo del programa?*
- *Lo sé – respondió Gallinazo-, pero cuando tu y tus hijas caminan en las manos , las faldas se les caen y muestran sus piernas(...)*
  - *Manuel Zapata Oliviella*

*Jamás habría llegado a comprender el doble absurdo que representa separar a los muertos de los vivos. Representa un absurdo desde el punto de vista de la memoria, ya que si los muertos no estuvieran en medio de los vivos, más tarde o más temprano acabarían por ser olvidados.*

*José Saramago*

La narración se convierte para muchos en una forma, tal vez la única de reencontrarse consigo mismo y con otras personas; tanto con aquellos que están aún presentes, como quienes estuvieron en diferentes momentos y lugares de la vida; todos ellos resultaron acontecimiento, dejaron huella y devinieron en experiencia. En este capítulo se presenta la experiencia del otro a través del recorrido autobiográfico de docentes en formación y docentes en ejercicio.

### 6.1 El otro como objeto: huellas históricas de la violencia

El conflicto supone asimismo unas prácticas o maneras de manifestarse, ya sea desde la violencia física o simbólica. Para gestionarlo o para hallar acuerdos, se han definido al menos tres formas: *negociación, absorción, eliminación y subordinación*.

En la negociación, las personas y los grupos sociales mantienen su identidad. Los intereses en disputa siguen defendiéndose, sin embargo se puede llegar a acuerdos, a ceder en algunos aspectos que resulten asumibles para cada uno, esto hará que las tensiones disminuyan temporalmente, en el entendido de que estas aún no terminarán; en el marco de las relaciones entre las personas, en las relaciones interculturales, la negociación debería ser una condición de las mismas. Por otro lado, en la absorción, el conflicto se maneja cuando algunos de los actores sociales terminan cediendo y aceptando como propios los intereses e incluso las identidades

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

de otros actores sociales. En cuanto a la eliminación, la relación social se establece a partir de prácticas de eliminación física o simbólica de los contradictores, es el caso por ejemplo, de la eliminación de gran parte de la población indígena y de negros traídos como esclavos en América durante la colonia. Por último, la subordinación algunos de los actores sociales domina a otros, a través del sometimiento.

Colombia ha sido una nación marcada por una violencia visceral que con el tiempo ha variado escasamente tanto en sus protagonistas, como en los intereses que los convocan, en este caso, el deseo de poder, prestigio, riqueza, dominio sobre las personas. Las consecuencias de dicho fenómeno se han volcado directamente hacia la población civil, especialmente aquella que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad importantes; son estos quienes han padecido históricamente la pérdida de sus posesiones materiales, sus territorios, sus identidades y han visto resquebrajados los lazos comunitarios y el tejido social.

La violencia presente por siglos se ha extendido hasta la actualidad y muchas generaciones, llegando casi a naturalizar su presencia en la vida cotidiana, nada más fatal que creer que esta es una característica innata del país.

Grupos armados paramilitares, guerrillas, narcotraficantes, bandas criminales, entre otros, se disputan el control de los territorios, especialmente de aquellos cuyas características geográficas y sociales son ideales para sembrar cultivos de coca, marihuana y amapola, o porque funcionan como corredores para el tráfico de estupefacientes y el secuestro, o son ricas en recursos mineros y naturales.

Estos territorios son los mismos que han experimentado un histórico y sistemático abandono por parte del principal garante de la vida de la población, el Estado, esto si

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

se tiene en cuenta por supuesto que representa mucho más que su presentación formal:

Esta necesidad de constituirse reclama legitimidad, porque lo que emana de ella es una voluntad que se propone -ella, para sí- como un proyecto de vida común. Por eso, el Estado tiene como última referencia al grado de despliegue de legitimidad que contenga; su ámbito de realidad proviene de aquello, por eso su contenido no es formal (no es un agregado de formas, sino la expresión de un contenido). Incluso lo expresado como carta constitucional o Acta de Independencia no es lo que determina sus contenidos; es más bien lo determinado por el contenido ya expuesto porque, incluso, toda constitución (que pretende congregarse a la nación entera) requiere de un acontecimiento constituyente; es el acontecimiento constituyente el que otorga sentido a lo emanado por éste, es decir, el sentido proviene del acontecimiento desde donde se produce la legitimidad inicial (Bautista, 2010, p. 169).

La concepción presentada sobre el papel Estado, difiere enormemente en el caso de Colombia, de hecho, contradice dicha naturaleza, su legitimidad está en entredicho; basta solamente con observar cómo buena parte de la violencia contra la población ha sido ejercida por este, en tanto ha sido usado en beneficio de algunos actores sociales, sin importar como se ha mencionado, lo que ocurra con el resto de la humanidad; solo ha de verse el número de personas asesinadas y presentadas como falsos positivos a mano de las fuerzas militares o de la policía del país en las últimas décadas, cuyo propósito infame es el de proporcionar resultados en cifras de las bajas en la guerra contra el terrorismo y el narcotráfico. Tanto estas muertes, como

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

el dolor de las madres de los jóvenes, niños y niñas, campesinos e indígenas no ha sido motivo de compasión.

La organización estatal está en contra de su propia población, favoreciendo los intereses de quienes controlan el poder y lo usan para explotar hombre y naturaleza.



*Foto 3. Maria Sanabria (derecha) lleva ocho años esperando que lleven a juicio a los militares que asesinaron a su hijo. Fuente: Asociación Minga. Tomado de <http://verdadaboerta.com/falsos-positivos-sigue-la-impunidad/>*

Lo anterior es también parte de la realidad de la diversidad cultural, la que, si bien fue reconocida formalmente a través de la constitución política de 1991 en el país, ha sido apenas reducida a esporádicas celebraciones, con fechas específicas. Ejemplo de estos es el caso del 12 de octubre, momento en que se conmemora el “descubrimiento”, el encuentro entre dos culturas, u otras fechas como las de las batallas por la independencias del 20 de julio o del 7 de agosto, las que desde una representación social bastante exótica y muy acorde a la mirada cultural de la

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

antropología clásica, presenta la tan arraigada idea de los desfiles, izadas de bandera en las instituciones educativas y en los hogares.

Lo paradójico del asunto es como en el marco de semejante reduccionismo se presentan a la vez, diariamente asesinatos de líderes indígenas, afrodescendientes, lideresas sociales, campesinos, ambientalistas, miembros del LGBTIQ, entre otros tantos sectores sociales; según datos de organizaciones defensoras de derechos humanos, después de la firma de los acuerdos de paz han sido asesinados más de 600 de líderes sociales y excombatientes reinsertados.

La pretensión de imponer un proyecto único de sociedad, de país, ha legitimado el uso de la fuerza. Quienes son violentados no son más que un obstáculo en el logro de los deseos de dominio, la vida de los demás carecen de valor por lo que es posible hacer con ella lo que sea sin remordimiento alguno, esto se refleja en la memoria la infancia de muchos cuyo acontecimiento fue la violencia en el marco del conflicto armado; las relaciones entre las personas, han sido afectadas en lo que es el principal se espera es el sostén cultural, social y afectivo de los niños y niñas: su familia

La rutina de los días siguientes fue caminar y recorrer las quince casas y el río, espantarles los moscos a los terneros, estremecerse por los enormes insectos, bajar guayabas-peras verdes de los árboles y volver al río. No fue complicado adaptarse a esa nueva vida, al menos llegué a un lugar donde era una de las pocas niñas que sabía montar cicla

Como no había escuela no estudiamos, y de eso si recuerdo exactamente el año; fue en el 2000. Los días se desarrollaban en ayudar en la casa, en sentarse en el andén a contar las motos que pasaban esporádicamente, como sabía montar cicla podía ir al pueblo a comprar lo que se necesitara y recuerdo

mucho la carne, esa carne parecía descompuesta y era muy salada. También madrugaba con mi mamá a arrear el ganado; y me gustaba mucho verla porque hablaba con fuerza y parecía que convencía a esos animales para que se movieran, lo mejor era cuando llovía y los ríos crecían, mover el ganado así era muy difícil pero mi mamá lo hacía mejor que cualquiera; de eso recuerdo como se veían apenas las cabezas de las reses por el agua y la gente temerosa de que alguna se fuera a quedar. Mi mamá se llama Elizabeth.

Las cosas allá eran algo extrañas, a veces no se podía salir en toda la noche y mi mamá me decía que había unos señores muy bravos a los que llamaban los Cascos Negros y era mejor no estar afuera cuando ellos pasaban (...) de allí me fui a inicios del año 2003, mi mamá llegó una noche a la casa a empacar mi maleta y estaba nerviosa y todo lo hacía con rapidez. Me dijo que tenía que volver con mi abuela, pero yo no me quería ir y le decía insistentemente que por qué mis hermanos si se podían quedar. Lo que hizo fue meterme en la cabina del mismo camión donde llegamos, me dijo que no podía asomarme a la ventana sino después de pasar el río grande en Acacias, es decir el río Humadea (...) entonces para los días siguientes fuimos al colegio Venecia y a mí me parecía que todo lo que decía era mentira; que yo venía del campo, que no tenía papeles, que hace mil años no pisaba un colegio (...) entonces una psicóloga se sentó conmigo y me hablaba algo referente al desplazamiento y a cómo me sentía. Yo no lo entendía (A6, 2018).

(...) Trabaje en dos colegios de Ciudad Bolívar como docente provisional uno en primaria nuevamente, no como docente de sociales, sino de todas las asignaturas pero los estudiantes a pesar de tener un contexto difícil eran niños



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

con actitudes positivas y afectuosos, la despedida no fue fácil pero los recuerdo con afecto, en este lugar comprendí que las bases de la educación están en primaria; luego trabajé como docente en grado sexto y fue un reto, entendí que el paso de primaria a bachillerato es un acto violento el cual busca el sometimiento colectivo de los estudiantes sin importar los cambios emocionales y físicos, allí un niño me dijo que lo adoptara porque su mamá era violenta y yo lo trataba con respeto, es lamentable vivenciar las diversas formas de maltrato y de violencia de los jóvenes quienes en ocasiones recurren a las drogas como salida a la carencia de afecto familiar (A3, 2018)

La narrativa muestra cómo el acontecer del fenómeno social (político, económico, natural, emocional, entre otros tantos fenómenos) no se presenta inmediatamente al individuo como experiencia, pues es desde su reflexión y exteriorización a través de la biografía, de la memoria, que cobra un sentido en cuanto a transformación. La memoria permite la claridad en la conciencia para cierta comprensión que con ayuda de una educación humanizante reviva la experiencia de las personas como distintos universos culturales; pues como se verá más adelante la educación, por el contrario, ha ayudado a reproducir dicha deshumanización.

Además de lo anteriormente enunciado, en cuanto a la afectación del conflicto y la violencia a las familias, se suman el patriarcado y la violencia económica como maneras de definir las dinámicas de relacionamiento entre los miembros de estas; padecidas en su humanidad en especial por los niños, niñas, adolescentes y mujeres, estas últimas, aun siendo mayores de edad, son infantilizadas, silenciadas y reducidas a un individuo sin capacidad para decidir sobre su existencia.

El patriarcado como práctica social puede entenderse como “un conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre hombres que les permite dominar a las mujeres” (Hartmann, 1980, citado en Amoros, sf, p. 43). Así las cosas, el patriarcado resulta ser una forma de relacionamiento entre las personas que crea sus propias creencias y prácticas, ya sea de lo que se concibe como hombre y como mujer, como de las maneras que se consideran correctas en dicha relación, dinámicas que por demás se naturalizan a través de la costumbre y la tradición:

Al ingresar a la universidad comprendí que estaba alterando la linealidad de las mujeres de mi familia, ya que era la primera que lograba ingresar a una universidad y que tenía un proyecto distinto a la maternidad. En la Universidad Pedagógica construí las bases de mi proyecto de vida, allí conocí a mi mejor amiga, a mi actual pareja y a docentes extraordinarios que me permitieron comprender la realidad de otra manera, analizarla y emplear la educación como herramienta de transformación social, por ello decidí realizar mi trabajo de grado en una comunidad indígena en Piendamó Cauca, esta labor fue dirigida por una docente quien me instruyó en el mundo de la investigación social y me dio a conocer las relaciones horizontales que pueden gestarse entre los distintos saberes, identidades culturales y entre docente y maestro (...). Mi paso por la Universidad puso en cuestión en mi hogar el poder que puede adquirir una mujer empoderada, aunque mi madre siempre me formó bajo principios autónomos e independientes, para ella no fue fácil romper con la idea que una mujer sólo viene al mundo para casarse y reproducirse. Pero ella es a quien debo lo que soy, es particular aceptar que los hijos somos quien

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

después debemos ser formadores de la educación de nuestras madres y ella reconoce que soy lo que ella quiso ser, pues no contó con apoyo familiar para continuar con su vida académica (A3, 2018).

Tiempo después hice parte del censo socio-económico de las FARC-EP con la Universidad Nacional, este trabajo cambió mi vida, pues conocí otras versiones de la historia ocultas por los medios de comunicación. Allí, comprendí que mi trabajo de maestría debía realizarse bajo la coyuntura política del país, decidí trabajar acerca del agenciamiento político de las mujeres excombatientes de las FARC-EP; con el fin de deconstruir imaginarios acerca de las mujeres farianas y aportar al reconocimiento de ellas como mujeres empoderadas. Realice varias visitas a las ZVTR y realice historias de vida a partir de lo que ellas me quisieran contar, pues mi idea no era “agarrar pueblo”, como afirma Mayorga, sino dar la palabra a las personas que han sido silenciadas y a quienes son vista desde el morbo. (A3, 2018)

La dilatación de las formas de relacionamiento patriarcal se relacionan directamente por otro lado, con la necesidad de satisfacer los requerimientos materiales de subsistencia; en este caso niños y niñas están ineludiblemente atados al trabajo, pues deben aportar al ingreso familiar, por esta razón su acceso o continuidad en la escuela o la realización de otro tipo de actividades es poco probable o es interrumpido frecuentemente; en el caso de las niñas se precariza más su situación porque conjuntamente deben atender las labores de la casa, como la limpieza y la cocina o el cuidado de sus hermanos:

Nací en Bogotá el 27 de abril de 1989, vengo de una familia de clase media baja; mi papá era un trabajador raso en la industria del algodón de Utica

Cundinamarca, mi mamá una joven de 18 años inocente y hermosa de El Banco Magdalena. Después del nacimiento de mi hermana mis padres tuvieron muchas dificultades económicas pasando de un lugar a otro, mi padre sin dinero ni trabajo llevó a mi mamá y hermana a la ciudad de Cali en busca de mejores oportunidades. Allí nació mi hermano y mi padre trabajaba con lo que podía, pero realmente tampoco fue una buena época para mi familia por lo que se trasladaron a la ciudad de Bogotá. Entonces, nací en medio de las peores dificultades económicas, finalmente mi padre pudo hacerse con un dinero cuando yo tenía unos 6 años para poder manejar su propio negocio, una pequeña fábrica de calzado con no más de 5 trabajadores. Las cosas mejoraron un poco, vivíamos en el barrio restrepo muy conocido por la industria del calzado.

Poco después el estado colombiano hizo un tratado de libre comercio con China, lo que llevó a la quiebra a mi papá puesto que el calzado de que venía del país asiático llegaba mucho más barato. Poco después nos trasladamos al Barrio Verbenal en el norte de la ciudad, mi papá nos sostenía como podía, mi familia era de 5 personas; mi mamá, mi hermana mayor, mi hermano y yo el menor. Mi hermana para esa época tenía unos 20 años y ayudaba en la casa con dinero, mi papa comenzó a trabajar en una empresa llamada Valobis y Cia. Era una empresa de helicópteros con muy buenas ganancias, pero mi padre simplemente era un ayudante, mi hermana trabajaba para esta empresa también, allí conoció a un joven llamado Felipe, tiempo después tuvieron un hijo por lo que abandonó la casa.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Cuando yo tenía 10 años mi papá enfermó de cáncer, lo que llevo a la verdadera crisis en mi familia; por un lado, el seguía trabajando y sometiéndose a las quimioterapias, pero por el otro ya estaba en tercera fase del cáncer, se decía que ya no se podía hacer nada. La situación económica de mi casa era profundamente mala, tanto así que donde vivíamos debíamos un año de arriendo, pero la persona que nos había arrendado no nos cobraba tan bruscamente porque conocía a mi papá y sabía de la situación en la que estábamos.

Unos meses después mi papá finalmente falleció yo aún tenía 10 años, recuerdo que ha sido uno de los momentos mas confusos y tristes de mi vida, mi hermano tenia unos 15 años, mi hermana casi no podía ayudarnos ya que tenía sus propios problemas. Mi mamá y hermana siempre estaban de pelea a raíz de la muerte de mi papá, quizás mi mamá nunca le perdonó que quedaría embarazada de Felipe ya que siempre le pareció un vago. Mi mamá nos sostuvo como pudo; pedía por un lado y por otro, vendía productos de aseo, arequipes, confeccionaba ropa, etc. Así vivimos durante tres años, no nos cobraban el arriendo ya que la señora que nos había arrendado por la amistad que tuvo con mi papá y por nuestra situación decidió perdonarnos todos esos años que debíamos (A4, 2019)

(...) Lo triste fue que antes de terminar el año me retiraron, porque la situación económica de los abuelos era crítica, entonces decidieron retirarme para que me dedicara a la actividad económica de la familia “tejer paja” hacer trenzas que se vendían el día de mercado a los sombrereros, pues dichas trenzas se usaban para elaborar sombreros.

Unido a la crisis económica de los abuelos, estaba la presión que hacían mis tíos hombres, quienes muy enojados le decían a la abuela “eso pa’ qué mandan esa güambita a la escuela, que quieren que un día de estos les llegue con la barriga llena de huesos” o “para que botan la plata, si las mujeres solo sirven pa criar güambitos y gallinas”, “el día menos pensados alza la cola, sale y se va con un macho, y hasta ahí estudio”, entiéndase que en ese momento contaba con apenas 8 años de edad.

Al año siguiente, la abuela intentó de nuevo colocarme a la escuela, y las profesoras al ver que yo era inteligente, que me gustaba estudiar y para darme motivación me dijeron que en unos meses me subían a tercero de primaria, yo muy motivada, le conté a la abuela, quien me dijo “toca esperar porque ahorita todos comienzan la fregadera de nuevo”, seguí y lamentablemente antes de salir a vacaciones de mitad de año sufrí una parálisis facial, según los abuelos, por llegar a la escuela después de almuerzo acalorada y bañarme la cara.

Lo cierto es que esta fue la razón por la que me retiraron y tampoco logré culminar el año escolar. De nuevo y por los siguientes tres años no volví a tocar las puertas de ningún establecimiento educativo, sin embargo, durante este tiempo yo no perdía ocasión para leer, el periódico en el que llegara envuelto el mercado, la biblia que había en la casa y un texto escolar de historia, mi favorito, me encantaba imaginar cómo había sido el proceso de la conquista y la colonización, su cultura y todas aquellas cosas que se narraban en ese libro. Mi abuela a veces me ponía a que practicara las tablas y a que hiciera sumas y restas.

A finales de 1985 mi hermano José Humberto, quien hubiera estado prestando servicio militar con la armada en Leticia y Puerto Leguizamo, regresa y se da a la tarea de recuperar la casa materna y de reunir a los 5 hermanos de nuevo, en ese momento establece contacto con mi papá quién le ayuda a recuperar la casa, en la que una vez instalado, toma la decisión de ir a donde los abuelos a “recuperarme”. Yo con un profundo miedo ante la incertidumbre de lo que podría pasar, dudaba si era el tiempo, y lo correcto; recuerdo que mi abuela al observar que efectivamente estaba muy asustada, me llamó al lado del fogón de leña y me dijo con la voz entrecortada “Mija váyase, estudie y sea alguien en la vida, yo sé que es lo que usted quiere, y ya vio que aquí no me dejaron darle estudio, pórtese juiciosa” en ese momento la ahogo el llanto y me entrego unos billetes en la mano. (A1, 2018)

Lo que se cuestiona no es el trabajo en sí mismo, pues el trabajo familiar en algunas culturas tiene que ver con las formas de configuración en relación con la tierra por ejemplo y su significado simbólico, sino más bien a su correspondencia con la relación meramente economicista y objetiva que se establece en la interacción familiar. Ahora bien, aunque se deleguen las actividades anteriormente mencionadas a los niños y niñas en la familia, esto no representa un cambio en el sentido de la relación de dominación, más bien, de esto depende su visibilización o valoración según su utilidad en el entorno familiar, es decir, en cuanto a lo que pueda ofrecer y no por quién es.



*Foto 4. Tomada de autobiografía A1*

El patriarcado se establece en todos los escenarios posibles en las vidas de las mujeres, quienes según la edad y la época vivieron un permanente silenciamiento. Desde esta lógica en Colombia como en muchos países latinoamericanos, se legitiman feminicidios, violaciones, mutilaciones, desapariciones, que en la mayoría de los casos se definen como “crímenes pasionales” o son aceptados como parte de la costumbre. Estas acciones además son romantizadas y se otorgan sus causas al desamor, al engaño o los celos, quitando tajantemente la responsabilidad a quien lo comete, reduciéndolo a casos particulares y espontáneos, cuando esto es un fenómeno de carácter estructural.

Por otro lado, en cuanto a la escuela, el otro escenario de socialización cultural, esta muestra también la presencia de acontecimientos que dejan huella, principalmente los dados en las relaciones entre profesores y estudiantes. Se escucha en algunos casos el dolor producido por la violencia física y simbólica, las actitudes de evitamiento del encuentro, la negación constante del otro expresada en el



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

silenciamiento de sus subjetividades, de sus emociones y fantasías. Lo que se reproduce es la relación patriarcal, de la mano de la sujeción que se ejerce a partir de una autoridad que se basa en el que sabe y el que ignora, y en el adulto y el niño:

Para el año 2000 ya había ingresado al grado primero, uno de los más tortuosos de toda mi infancia. La magia y la ternura de Maru desaparecieron para darle lugar a una profesora que cada día nos recibía con un regaño y una mala cara. Tuve que hacer un esfuerzo para no dejar mi gusto por aprender e ir al colegio. Mi abuela, Yolima y Angélica influyeron mucho en eso. Por un lado, mi abuela se encargaba de repetirme que lo más importante en la vida de una persona era la educación y que, un solo día sin ir al colegio era un día perdido, así que yo hacía todo lo posible por no decepcionarla. Por otro lado, Yolima y Angélica se encargaban de sacarme las sonrisas y las carcajadas que la profesora Mónica me reprimía en clases. (A5, 2018)

El jardín de niños fue algo traumático y más similar a un manicomio. Recuerdo que mi tía Paty o mi mamá nos dejaba en la puerta y después de que esas puertas eran cerradas las profesoras nos arrastraban hasta unos cuartos llenos de juguetes y echaban candado, así que la situación era bastante chocante porque era una guerra por el espacio y por los juguetes (...) Ese colegio tenía una atmósfera bastante apagada y recuerdo rostros de algunos profesores, no porque hayan sido los mejores sino porque siempre dieron miedo. La profesora de preescolar nunca prestaba atención a las palabras de nosotros, ni a nuestros saludos ni a nuestras despedidas (A6, 2018).

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Lo que se está cuestionado acá no es tanto el hecho de la legitimidad de la autoridad basada en conocer o tener un conocimiento, o por el lugar que ocupa el adulto en relación con el niño, sino al reduccionismo que desde esta situación se ha otorgado a las relaciones entre los individuos. La autoridad tiene que ver en cómo desde ese conocimiento se (trans) forma al otro; pues como afirman Arendt, Romero Y Bayón (1993), la autoridad se representa en la responsabilidad que se asume para con el mundo, por lo que no es cierto que esta sea equivalente a competencia (a la del profesor). Esto es que, puedo como maestro saber más de algunas cuestiones que un licenciado en formación, pero mi autoridad se legitima en cómo dicho saber siempre promete una reflexividad acerca de mis propias acciones y las del estudiante en este caso, principalmente aquellas que hablan de las relaciones interculturales.

Las formas de relacionamiento que se han narrado hasta ahora dan cuenta de la marcación del otro como objeto (Laín, 1968)<sup>12</sup>. Según Laín el otro como objeto es reducido a su exterioridad, es decir, a sus características observables en cuanto a su físico (ya sea el género, su altura, su constitución, su color de sus ojos, de su cabello, etc.), su inteligencia, su personalidad (psicológica) y en varios de los casos acá mencionados el rol que ejerce según las representaciones sociales vigentes. Cuando se asume al otro como objeto se le delimita, se demarca su ser, se le define como *acabado*, finito, pues en cuanto a su existencia esta ya tiene un fin predeterminado, eliminando así la oportunidad para el surgimiento de lo novedoso que encarna cada ser humano.

---

<sup>12</sup> Para profundizar acerca de las formas como se da el encuentro ver Pedro Laín Entralgo, en Teoría y realidad del otro vol. I, quien presenta cómo el encuentro con el otro puede darse de tres formas: el otro será para mí un objeto, el otro será para mí una persona y el otro será un prójimo.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

El otro como objeto también es susceptible a la *indiferencia*, pues se considera que su presencia es prescindible; su muerte o su partida por ejemplo no tienen doliente, porque al ser cosa no causa dolor alguno; solamente mírese la indolencia por la muerte de un líder social, de un estudiante o de niños reclutados por grupos armados, de mujeres a manos de sus parejas o exparejas; el otro como objeto no obtiene la compasión de su ausencia.

El otro como objeto puede ser también *obstáculo o instrumento*; en el primer caso, usualmente las actitudes hacia el otro son de alejamiento o de evitamiento, de tal manera que no incida en el fin al que se quiere llegar, o en el peor de los casos se procede a su eliminación física o personal, es decir, a su desaparición como ser humano. En cuanto al otro instrumentalizado, la relación se determina por la apropiación de las capacidades (físicas, mentales) no por el propio individuo, sino por parte de otros que las usan para la consecución de sus propios beneficios; recordemos en este caso algunas de las narraciones anteriores.

## 6.2 El otro como persona: Subjetividades emergentes: feminidad y contemporaneidad

Torres (2006), al retomar algunas de las reflexiones de Zemelman (1996), plantea que, si bien la subjetividad social es materializada en diferentes instituciones, normas y costumbres, esta es a la vez cambiante y no concluyente; en otras palabras, la realidad es objetivada y determinada hasta cierto punto a través de su institucionalización, pero a la vez es indeterminada y da lugar a una subjetividad emergente.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Las subjetividades emergentes son la manifestación de distintas formas de representación que son contestatarias, novedosas y recuperan aspectos anteriormente silenciados o eliminados en la realidad. Torres (2006), rescatando a (Castoriadis, 2003) entiende la subjetividad emergente, como aquella que brota del individuo como producto de su reflexividad, es decir, como la capacidad de este para volver a su actividad y a sus esquemas de comprensión de la realidad como objetos explícitos de entendimiento.

La reflexividad hace que variados aspectos, dimensiones o elementos de la realidad pierdan su condición de naturalidad y se manifiesten novedosas y disímiles formas de pensar, hacer y relacionarse, según la explicitación y reflexividad que transgrede lo en apariencia natural y estático. En cuanto a las relaciones interculturales estas subjetividades emergentes son fundamentales, pues anuncian la refundación de otras dinámicas que del al encuentro cultural posibilidades de reconstrucción desde la proximidad, de esto se hablará en el siguiente capítulo.

Las subjetividades emergentes hacen parte de la experiencia, sin embargo, puede suceder que en muchas ocasiones solo sean visibles años o generaciones después, lo que no le quita su valor como experiencia. En relación con lo anterior se escucha en los relatos que la abuela o la madre, los contemporáneos, incluso algunos maestros resultan ser ese otro que hereda a una nueva generación las rupturas de lo dado; es a través del acontecimiento cuando de romper con la institucionalización se trata.

Uno de los aspectos a resaltar es nuevamente la familia, pero acá a diferencia de lo expuesto en el apartado anterior, es natalidad y hospitalidad; es posible que, incluso a pesar de la violencia esta conserve su don de acogida para el ser humano. Es

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

importante comentar que el vínculo familiar no es reducible exclusivamente a la relación consanguínea, sino más bien a la presencia de unos otros que responden con amor a la llegada de otros seres humanos, quienes son vistos como valiosos, no en términos económicos o materiales, sino en cuanto a su potencialidad para la configuración de lo inédito, de lo nuevo, de un mundo renovado.



*Foto 5. Tomada de biografía A2*



*Foto 6. Tomada de biografía A6*

Esos otros pueden estar representados en comunidades de vecinos, mujeres, hombres, adultos mayores, sabedores, entre otras figuras quienes aparecen ante mí, ante el otro como referentes de socialización cultural, tal como ocurre en los pueblos indígenas, comunidades campesinas, grupos de vecinas, grupos de madres, padres, etc. Su función es la de acoger y educar al niño, la niña, la mujer, el hombre, introducir a la cultura a quien sea nuevo:

Mi familia no es muy numerosa, pero la generosidad de mi abuela permitía que se formaran lazos casi que familiares con otras personas, por ejemplo, la familia Fonseca siempre ha sido muy importante para mi mamá, mi abuela y yo. Los esposos María Luisa y Humberto Fonseca siempre fueron muy cercanos a mis abuelos, los hijos de ambos matrimonios se criaron juntos y yo veía en los hijos de María Luisa y Humberto unos tíos. (A5, 2018).

Por otro lado, el patriarcado como subjetividad constituida ha sido resquebrajado; aunque no se convierta inmediatamente en acontecimiento, dada su no reflexividad o el silenciamiento violento de la misma, si puede llegar a ser visible a través de las

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

nuevas generaciones, con la esperanza de que las nuevas mujeres del entorno familiar y más allá de este, no perpetúen las relaciones de dominación que estas tuvieron que pasar; especialmente son las madres y las abuelas quienes se presentan ante el otro como dolientes, entienden que las relaciones de sumisión que han vivido no son eternas y que pueden ser desgarradas. Estas mujeres se relacionan con la nueva generación para protegerla, y viven a través de sus nietas e hijas una vida diferente, una experiencia novedosa:

(...) miya váyase, estudie y sea alguien en la vida, yo sé que es lo que usted quiere, y ya vio que aquí no me dejaron darle estudio, pórtese juiciosa” en ese momento la ahogó el llanto y me entregó unos billetes en la mano (A1, 2018).

(...) seguramente así empezarán muchas de mis historias de la infancia, con mi abuela siempre presente. Ella fue una mujer fundamental en todo lo que fui, soy y, seguramente, en lo que seré. Crecí al lado de mi abuela y mi mamá, sin embargo, como mi mamá siempre ha sido madre soltera, ella tenía que encargarse de trabajar para llevar el sustento a la casa. Si mamá no trabajaba, mi abuela y yo no comíamos, así de sencilla (y compleja) era nuestra situación. Es por esto, tal vez, que desde temprano mi mamá hizo lo posible porque yo entrara a la vida escolarizada, para liberar a mi abuela de una responsabilidad que no era de ella (A5, 2018).

La experiencia como se ha mencionado en otros apartados no se desenvuelve de manera lineal y solo puede accederse a ella a través del lenguaje y la memoria. La memoria manifiesta temporalidades en las que participan muchos protagonistas, quienes además resultan ser resultados ser acontecimientos que configuran la historia de las personas; es entonces desde la propia biografía que se confirma la idea de que

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

no es posible el yo sin el otro. Las temporalidades que se presentan no son perceptibles desde la concepción de un tiempo lineal y evolutivo, pues este es un tiempo que pretende estar por encima de la experiencia del hombre; lo que se presenta entonces como percepción temporal es fruto de la experiencia de los seres humanos en el mundo, percibiéndola en un movimiento discontinuo en el que confluyen el presente desde lo pasado y este a la vez vigente en el presente.

En cuanto a los maestros, estos se presentan también como acontecimiento, han sido acogimiento; muchos no han representado el autoritarismo propio de la racionalidad indolente, no han recurrido a la violencia y han mirado más allá del formalismo escolar que con sus pretensiones de fabricación obligan a un quehacer diario donde la subjetividad de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (porque la escolarización se extendió hasta la vida adulta) no es bienvenida, dado que lo esencial es formar un individuo productivo y competente según la necesidad de la lógica económica. Estos maestros se han parado frente sus estudiantes reconociéndolos como otro ser humano, como personas; han asumido la responsabilidad de educar y en esa medida tienen autoridad, la que como expresa Arendt, tiene que ver con que como educador asuma la responsabilidad del mundo al que llegan los niños y niñas en el trasegar dialéctico entre el pasado y la novedad que trae cada ser humano:

Pero de ese colegio a quien si recuerdo con mucho agrado es al profesor de música, Jairo, él me enseñó a tocar la flauta y nos dejaba tocar su piano y todos los instrumentos que estuvieran al alcance. Alguna vez me dijo que yo tenía una habilidad para la música y sobre todo para los instrumentos de viento, entonces una vez llevó un acordeón y para mí el momento fue sublime. Jamás



olvidaré el brillo, el tamaño y el peso del acordeón cuando lo pusieron en mis piernas, lo bonito que se veía y la escapada de notas al abrirlo y cerrarlo (A6, 2018).

(...) Maru (...) solía repetirnos que éramos “únicas e irrepetibles” y aún hoy estoy convencida de ello y se lo digo a muchas personas que me encuentro en el camino de la vida (...) (A5, 2018).

Al ingresar a la universidad comprendí que estaba alterando la linealidad de las mujeres de mi familia, ya que era la primera que lograba ingresar a una universidad y que tenía un proyecto distinto a la maternidad. En la Universidad Pedagógica construí las bases de mi proyecto de vida, allí conocí a mi mejor amiga, a mi actual pareja y a docentes extraordinarios que me permitieron comprender la realidad de otra manera, analizarla y emplear la educación como herramienta de transformación social, por ello decidí realizar mi trabajo de grado en una comunidad indígena en Piendamó, Cauca, esta labor fue dirigida por una docente quien me instruyó en el mundo de la investigación social y me dio a conocer las relaciones horizontales que pueden gestarse entre los distintos saberes, identidades culturales y entre docente y maestro (A3, 2018)

Hacer este ejercicio para mí ha significado una reflexión interesante en torno a la importancia que recobran las relaciones con los amigos, compañeros, familia y docentes, en el proceso formativo, y creo que hoy mi vida no sería la misma si en mi camino no hubieran estado mis hermanos, mis maestras de primaria Alba luz, Rosita y Esmeralda, o mi maestro de universidad Alfonso Torres, quienes fueron más allá de enseñarme contenidos académicos, para

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

ofrecerme algo que necesitaba de verdad confianza ellos me dieron la oportunidad de creer en mí, de ver en mí capacidades que nunca pensé que tuviera, quienes antes de juzgarme por ser quien era, me dieron la oportunidad de ser (A1, 2018).

Mi paso por la Universidad puso en cuestión en mi hogar el poder que puede adquirir una mujer empoderada, aunque mi madre siempre me formó bajo principios autónomos e independientes, para ella no fue fácil romper con la idea que una mujer sólo viene al mundo para casarse y reproducirse. Pero ella es a quien debo lo que soy, es particular aceptar que los hijos somos quien después debemos ser formadores de la educación de nuestras madres y ella reconoce que soy lo que ella quiso ser, pues no contó con apoyo familiar para continuar con su vida académica (A3, 2018)

El peso del relato acá se legitima por la necesidad de la voz del otro. En estas narraciones se establece una relación diferente a la de objeto, el otro aparece como persona (Laín, 1968). A diferencia del objeto, la persona se distingue por su capacidad de entenderse a sí mismo como realidad y el otro se refleja como un yo diferente, una identidad metafísica. En cuanto el otro como persona, es concebible al yo plural, no al yo solitario, sino de un yo que es configurado a través de los otros. El yo también da lugar al entendimiento de la propiedad de sí mismo, de la pertenencia de su corporeidad y de su subjetividad.

El otro como persona implica un encuentro en el que este no es un ser acabado, finito, sino potencial y desconocido; el otro no es mensurable o reconocible a través de generalizaciones objetivas, exteriores, sino a través de la intimidad, de la interioridad, de sus actos; la persona en este caso deja de ser una cifra que la abstrae

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

de lo que hace y lo que piensa y eso es la clave del entendimiento de la diversidad, de lo heterogéneo, de lo maleable, de la riqueza que representa el encuentro con la otredad, en últimas del encuentro intercultural. Lo que se observa pues, es un paso mas allá del ideal de las relaciones interculturales, en tanto se espera, que estas dejen de cosificar al otro diferente.

Continúa Laín afirmando que, al asumir al otro como persona se debe acudir a la convivencia, a la co-ejecución. En la co-ejecución existe un doliente frente a las experiencias del otro, aunque obviamente no se tendrá la misma experiencia, pues esta es única y particular, sin embargo, en la co-ejecución no se es un simple contemplador del otro, o propiedad suya, sino doliente, no solo del dolor moral o emocional que pueda estar viviendo el otro sino de la felicidad y la alegría, pues en parte son también propias.

Ahora bien, aunque asumir al otro como persona es en sí mismo un significativo avance en la forma no sólo de comprender sino de ejercer las relaciones con los otros, esta aún no es la deseable en cuanto a relaciones interculturales. Como se ha venido hablando, las relaciones interculturales deben tocar las fibras de las formas de estructuración socio históricas que las objetivan y que perpetúan las relaciones de dominación, sumisión e injusticia social; lo que se requiere entonces es una relación como el otro como prójimo.

## **CAPÍTULO 7**

### **LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA: APORTES PARA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE FORMADORES**

*La educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la palabra de un otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad.*

*Bárcena y Mélich (2000)*

La educación se da en todos los tiempos y los espacios, todos hemos sido en algún momento educadores, aunque no lo hayamos querido. Pero para quienes sí lo hemos querido nuestra obligación es mucho mas grande; no podemos pues, desobligarnos de la responsabilidad de formar a los seres humanos. Así las cosas, es necesario dotar de un nuevo sentido a la práctica educativa, de lo contrario, solo terminamos fabricando objetos.

En este capítulo se desarrolla, se renueva y se mejora una apuesta educativa iniciada hace varios años cuyo centro de reflexión es la formación como relación interpersonal intercultural.

### 7.1 La línea Interculturalidad, Educación y Territorio

En la introducción de este documento se hizo una breve presentación de la Línea Interculturalidad, Educación y Territorio, sin embargo vale la pena hacer otras menciones acá, dado que lo que se busca es resignificar una experiencia de formación de formadores, como acumulado de todas las reflexiones y aportes presentados a lo largo del documento.

Vale recordar que la línea surge a partir de la necesidad que vieron docentes y estudiantes de salir de las aulas regulares urbanas para acudir a otras contextos y necesidades educativas, dotando de otro sentido a las prácticas pedagógicas.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Quienes allí estuvieron y estamos actualmente, asumimos la práctica pedagógica como modo de vida, es decir, como una situación permanente que nos ocupa todos los tiempos y espacios de la vida.

Lo anterior ya lo mencionábamos en una publicación, a propósito de un proyecto de investigación que realizamos en el 2013 por parte del grupo de profesores de la línea, y en el que manifestábamos justamente la necesidad de articular teoría y práctica desde la praxis, es decir, como acción sobre la realidad. En esa búsqueda nos han acogido en varios lugares del país y en instituciones donde creemos podemos construirnos no solamente en discurso pedagógico sino en posibilidad de proyectos sociales diferentes.

En algunos de estos espacios se ha logrado establecer una relación mas o menos constante, a pesar de la distancia geográfica. Vale la pena nombrar algunos de estos, como las cinco escuelas de la Agrupación de Escuelas Rurales de Usme Alto de la ciudad de Bogotá, los resguardos Piscitau y Kurak Chak en departamento del Cauca, en la que confluyen niños, niñas y padres, así como maestros y maestras comprometidos con sus territorios; por último, con los coordinadores educativos del el CPSM la Modelo.



*Foto 7. Salida de campo LIET, 2013. Tomada por Mónica Ruiz*

Los estudiantes que han hecho y son parte de la línea ingresan en séptimo semestre<sup>13</sup>. La práctica pedagógica como parte de la apuesta curricular tiene una duración de cuatro semestres; durante este tiempo los docentes de la línea y los estudiantes inician un proceso de diálogo para problematizar las dinámicas sociales en diferentes dimensiones (culturales, políticas, territoriales, educativas, entre otras), de la mano de las lecturas de las propias comunidades. A la vez que se va revisando lo dado, lo construido en conocimiento acerca del problema.

---

<sup>13</sup> La licenciatura en Ciencias Sociales cuenta en este momento con dos planes de estudio vigentes. El primero termina una vez termine la última cohorte registrada, y tiene una duración de 10 semestres; el segundo plan tiene una duración de ocho semestres.





*Foto 8. Práctica pedagógica en Kurak Chak. Archivo LIET*

Una vez se han logrado definir los problemas educativos se inicia una reflexión acerca de algunas categorías y posibilidades pedagógicas a partir de las cuales abordar dichos problemas. Esta dinámica nunca ha sido sencilla, por el contrario ha implicado una serie de barreras sobre todo de la formación particular en cuanto a la investigación. El que hacer inductivo usualmente se olvida en razón a unas decisiones teóricas previas que nos limitan para lograr encontrar lo emergente de la realidad.



*Foto 9. Práctica pedagógica Usme Alto. Archivo LIET. Tomada por William Aguilera*

Aún a pesar de lo anterior, se han logrado establecer unas líneas de profundización temática que le han dado identidad a la línea. En el trabajo de investigación realizado entre el 2012 y el 2013 y con un balance posterior del acumulado de investigaciones de los estudiantes se pueden visualizar algunas de esas realidades que nos aquejan y sobre las que se ha podido hacer alguna propuesta. Esto son por ejemplo la defensa y permanencia en los territorios, la soberanía Alimentaria, el ecofeminismo y la ecopedagogía, la defensa de la Identidad y lo cultural, la reivindicación de las artes como construcción de territorio e identidad, la configuración de apuestas de educación intercultural a través del currículo y la educación de jóvenes y adultos para su emancipación.

Los trabajos monográficos tienen un estilo de escritura que pretende ser una sistematización de la experiencia, la que sin embargo, termina siendo un relato mas

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia o menos organizado cronológicamente de la acciones realizadas, es decir, una fotografía, y no, como se pretende, una reconstrucción crítica de la experiencia con la cual se permita construir nuevo conocimiento y transformar las prácticas. Este es otro de los aspectos a retomar en la resignificación de la apuesta formativa.



*Foto 10. Taller con docente en Sierra Nevada. Tomada por Mónica Ruiz*

Con todo lo anterior, lo que se presenta a continuación es una apuesta epistémico pedagógica que renueva la experiencia y los supuestos teórico – metodológicos de la formación, representados estos en el siguiente diagrama:

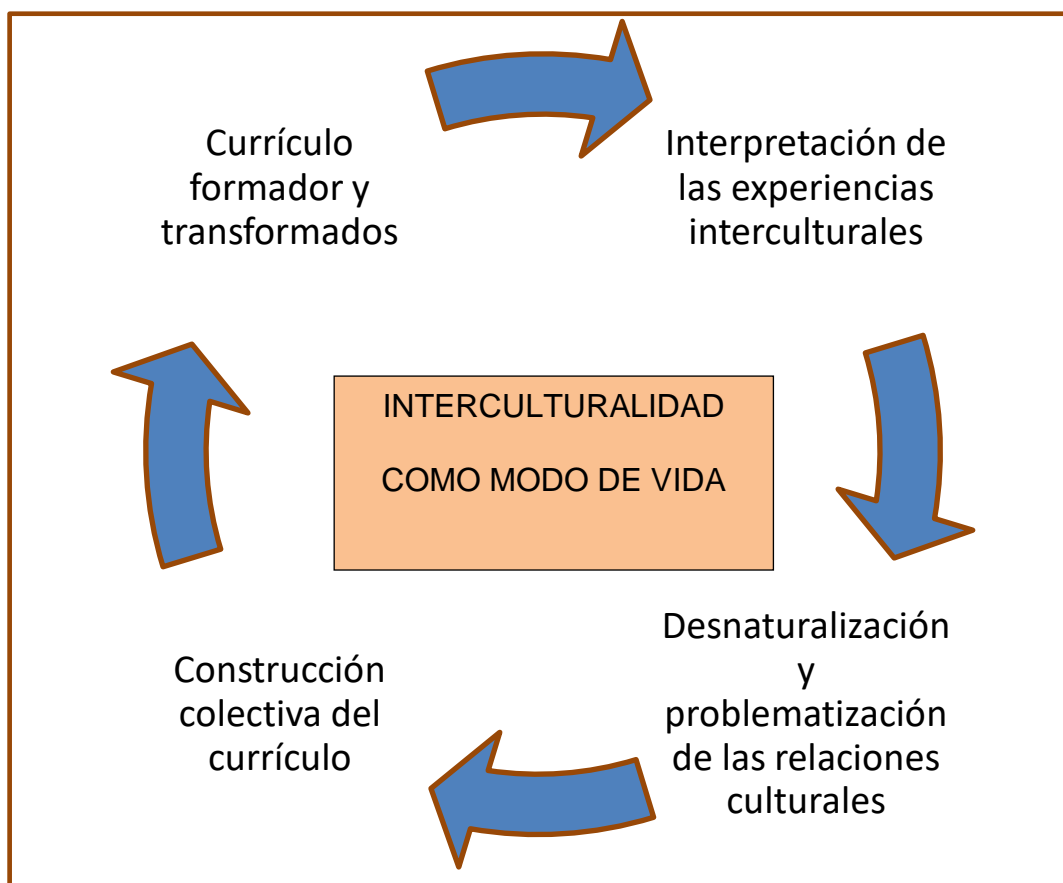


Diagrama 5. Propuesta de formación para formadores desde una perspectiva intercultural

## 7.2 Reflexiones necesarias para una propuesta de formación

### 7.2.1 Primera reflexión: por una pedagogía como relación con el otro

Se entiende por una pedagogía como relación con el otro, a una opción de vida alternativa que asumimos como formadores; formamos siempre, todos los días y en todos los momentos y, cómo mencionan Bárcena y Mélich, esta es una responsabilidad de la cual no podemos escapar o escabullirnos. Ahora bien, como profesionales de la educación esta responsabilidad es mucho mas grande, dada la intencionalidad explícita que contrae la relación pedagógica.

Lo anterior quiere decir, que como profesionales de la educación tenemos un lugar privilegiado para desarrollar nuestro quehacer. Es en las escuelas donde podemos

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

lograr como se plantea desde las pedagogías críticas lugares de resistencia, lugares para realizar acciones contrahegemónicas.

Cuando los estudiantes de la licenciatura llegan a encontrarse con esos otros con quienes desarrollan su práctica, deben hacerlo con responsabilidad; estos no son objetos con los cuales se experimentará, por el contrario, son sujetos que esperan una relación distinta, una relación de bienvenida y acogimiento. Lo mismo sucede cuando los estudiantes llegan al encuentro conmigo, los recibo no con la intención de hacerlos similares a mi, sino a nuestro descubrimiento constante.

No hago uso de ellos, tampoco quiero dominarlos e instruirlos en el manejo “apropiado” de algún saber pedagógico o disciplinar, pues su deconstrucción y reconfiguración esto es parte de la reflexión en la formación. Me encuentro con personas con diversidad de motivos e historias de vida, por tanto, con muchos proyectos sociales distintos.

La interculturalidad, la educación intercultural y la formación desde esta perspectiva merece al menos sí, unos derroteros comunes, para ello, retomo la interesante propuesta de De Sousa (2007); estos son:

- La coexistencia de diferentes formas de deliberación democrática y de criterios de representación democrática. Esto es, reevaluar la idea liberal con la que se reducen no solo los mecanismos de diálogo, de participación y de decisión en los acuerdos políticos; en otras palabras, significa dar apertura y lugar a otras formas de pensar y hacer que asimismo son políticos.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

- El reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos como condición del efectivo ejercicio de los derechos individuales, pues como se ha planteado, realidad es realidad intersubjetiva, intercultural.
- El reconocimiento de los nuevos derechos fundamentales (simultáneamente individuales y colectivos): el derecho al agua, a la tierra, a la soberanía alimentaria, a los recursos naturales, a la biodiversidad, a los bosques y a los saberes tradicionales.
- Una educación orientada hacia formas de sociabilidad y de subjetividad asentadas en la reciprocidad cultural, con el propósito de ir construyendo desde ahora para una sociedad cada vez mas justa y digna.

### 7.2.2 Segunda reflexión: lo intercultural requiere de la resignificación del currículo

En lo visto en los capítulos cuatro y cinco se pudo encontrar que la discusión sobre las apuestas curriculares son necesarias a la hora de plantear la educación desde una perspectiva intercultural; lo anterior sugiere iniciar por ir ma allá de la creación de políticas educativas compensatorias con la cuales se ha pretendido solucionar el dilema que genera el reconocimiento del hecho multicultural.

Ejemplo de prácticas compensatorias como se realiza frecuentemente en América Latina son: la oferta de cupos en instituciones de educación superior para que accedieran a estos poblaciones étnicas y en condición de vulnerabilidad, como es el caso de las víctimas del conflicto armado. En el caso de la educación básica primaria, secundaria y media, se facilita el acceso al sistema educativo de tal modo que no existan barreras. Hasta acá en apariencia queda resuelto el problema de la educación en el marco de la diversidad, esto si seguimos haciendo caso a una interculturalidad funcional, sin embargo se está lejos aún, pues falta resignificar los aspectos

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

fundamentales de orden profundo tanto en los sentidos del currículo, como en su estructuración.

Según Gimeno (2012), el currículo<sup>14</sup> es la manera cómo en las sociedades piensan y organizan los sentidos, los contenidos, los tiempos y las formas de interacción pedagógica en sus sistemas educativos. Lo anterior quiere decir que, el currículo ha tenido diferentes formas a través del tiempo y sus sentidos se han definido según la idea de hombre y de mundo que se quiera, y, en consecuencia define los saberes necesarios para lograrlo ya sea del acumulado del conocimiento logrado por las distintas disciplinas que tradicionalmente lo han constituido, como los valores con los que se pretende definir una sociedad.

En ese orden de ideas, se evidencia también que el currículo es un asunto de disputa entre actores sociales, pues es desde este que se considera se puede o no mantener una manera concreta de socialización política de la población. Sin embargo este es uno de los elementos de la educación que menos se discute críticamente, y si se discute, se hace a partir de la interculturalidad funcional, cuyo enfoque es compensatorio.

En cuanto a lo anterior, es importante señalar que en la discusión sobre el currículo es necesario hablar sobre el hecho social de la multiculturalidad, con lo que de paso queda cuestionan las políticas que buscan o esconderla o tratarla bajo la modalidad de la compensación.

---

<sup>14</sup> Para una lectura acerca de la evolución de las concepciones de currículo ver a José Gimeno Sacristán y otros autores en Diseño, desarrollo e innovación del currículum.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

La compensación, tal como lo vimos con Zemelman, es la manera de escabullirse a los deseos de otros proyectos sociales alternativos. En este caso entonces el currículo compensatorio se redujo, en el caso colombiano, a las prácticas etnoeducativas en las que era el Ministerio de Educación el que “orientaba y acompañaba” la construcción de los currículos con los pueblos étnicos. Varias de las experiencias terminaron por entender que el carácter intercultural estaba en integrar al otro cultural exotizado a lo que ya estaba definido, en la que el contenido curricular era una suma, el 50/50. En otros casos menos favorables, no hubo ninguna transformación curricular.

La cuestión es entonces, ¿Cuál es la naturaleza de un currículo intercultural?. Un acercamiento a la respuesta a esta pregunta se halla en la misión que se construyó de la mano de la comunidad Misak, en el marco de la práctica pedagógica:

La educación Intercultural dentro de la escuela Ala Kusreikya Misak Piscitau busca por medio de este proyecto educativo, ofrecer a los niños y niñas y comunidad en general, una enseñanza incluyente de las formas de mundo existentes dentro de nuestro gran territorio, además de fortalecer nuestra identidad, tradiciones, costumbres, lenguajes y oralidades, para que nuestras futuras generaciones vivan y convivan en armonía con las personas que nos rodean y con nuestro entorno espiritual y material, también puedan apropiarse los retos que trae consigo el mundo actual moderno y el mundo comunitario tradicional; fomentando el respeto, la investigación, la criticidad, la solidaridad y el humanismo que tanto nos caracteriza como comunidad (Ramos, Restrepo, Ruiz; Cuchillo, Morales y Calambas, 2013, p. 28).



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Así las cosas podría decirse que un currículo intercultural o con una perspectiva intercultural se caracteriza por:

- I. Ser el resultado de la **negociación entre diversos universos culturales**, de los propósitos, de los sentidos de hombre y humanidad y su relación con el entorno. No se busca acá homogeneizar los sueños, sino de darles lugar, pues de lo contrario, caeríamos en la integración o en la subordinación, tal como se pretende con la interculturalidad funcional.
- II. Por **definir colectivamente los contenidos** (representados estos en los valores y el acervo de conocimientos de la realidad social y natural de las diversas formas de conocer. Esto quiere decir que es necesario hacer una mirada crítica de los referentes epistémicos con los cuales se realiza el proceso de aprendizaje. Esto sin olvidar que, la socialización y la educación se dan en diferentes escenarios y generaciones.
- III. Que las **relaciones interculturales, esto es, las relaciones como persona y como prójimo** son un modo de vida, por tanto, estos no deben reducirse a la norma escrita, que con el tiempo solo es letra muerta.
- IV. **Se construye permanentemente**, en el marco de las transformaciones sociales.
- V. La diversidad que caracteriza a la escuela **requiere del diálogo de distintas perspectivas pedagógicas**; sería un error homogeneizar la idea sobre cómo aprenden las personas.

Todos las características anteriores, son efectivamente modo de hacer y contenido para la formación de los formadores. De nada sirve hablar de esto cuando la dinámica misma de las relaciones con quienes estamos en la universidad no reflejan el discurso.

### 7.2.3 Tercera reflexión: la formación es ante todo problematización y desnaturalización

La realidad se construye, como maestros en nuestra relación con los demás, en nuestras relaciones interculturales debemos facilitar la desnaturalización de las lógicas por las cuales se ordena el mundo de una formas; siendo así las cosas, en primer lugar retomo algunos de los planteamientos realizados a lo largo del documento en cuanto a que la formación o la educación según se entienda, se da en disímiles espacios y momentos, solo que algunos se convierten en espacios privilegiados para la reflexión pedagógica, como es el caso naturalmente de las instituciones educativas, pero también en espacios organizativos la familia, entre otros. Esto quiere decir, que es tarea urgente ***desnaturalizar las formas cotidianas de relacionamiento entre las personas***, sobre todo de aquellas en las que podemos llegar a ser objeto o a ver a los demás como objeto.

En el caso de la formación de formadores, habíamos detectado esta necesidad, al ver a las mujeres privadas de la libertad desde nosotras mismas, entendiendo como el patriarcado es una realidad que vivimos y reproducimos, y que podemos entender en la conversación intersubjetiva. De hecho la sola conversación con las mujeres del reclusorio, les permitió comprender como su condición las cosifica, marcando así una relación de subordinación con aquellos que cotidianamente pretender reformarlas.

En cuanto a la formación de formadores, la desnaturalización debe darse permanentemente; una desnaturalización de sí, en relación directa con la de los demás. Ahora bien, la desnaturalización viene de la mano con la praxis, es decir, con la interacción entre la práctica (realidad) y la teórico. Tal como lo plantean Saavedra

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

González y López (2006), la formación tiene como fin y como principio la necesidad de un:

El docente crítico debe (que) concebir el espacio de su práctica como un campo problemático, donde es factible transformar el conocimiento, dimensionándolo más allá de los límites de la teoría, en una lógica de apertura y de rompimiento de la tendencia a pensar sólo lo estructurado, pensando también lo no estructurado. El campo problemático de formación de docentes no está constituido por hechos aislados, sino por la articulación de una multiplicidad de objetos, los cuales pueden especificarse y objetivarse a partir de opciones que se despliegan en una reconstrucción articulada en un contexto determinado (p. 25)

También urgente en el proceso de formación poder narrarnos, para de esta manera descosificar el encuentro entre las personas, que como ya se ha visto, este ha dejado de ser posibilidad antes la necesidad constante de información para la vida material; la experiencia del otro en la vida cotidiana de las escuelas nos ha sido negada, por tanto es necesario que recuperada.

Cuando tenemos experiencia de los demás, nos formamos y transformamos. La escuela, la familia, el grupo de pares, deberían ser lugares para la narración, lugares para la experiencia del otro. En ese mismo sentido, el relato ha de tener como función la de dar la voz, la de poner a las personas en el campo de construcción, con todo su acervo, en una apuesta para el descubrimiento y la realización y satisfacción de sus necesidades.

Por ello las propuestas tanto propias como aquellas que plantean quienes se forman como maestros es la de permitir el relato. Ahora bien, ¿qué estrategias se

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

requieren para la desnaturalización? Aquí podemos responder que, son necesarias estrategias de diálogo y de participación, dar la voz, y a través de esta identificar acontecimientos, relaciones temporales de una antes y un después del acontecimiento.

Son estrategias de lectura del contexto, de análisis de situaciones, muchas de las cuales las encontramos en experiencias de Educación Popular, de investigaciones desde los métodos de la investigación acción, sistematización de experiencias o de recuperación colectiva de la historia, así como en, las mismas formas de activación y de debate de las comunidades, como son la asamblea, el tejido y otras acciones en la que el pensamiento se halla presente. Todas ellas tienen en común en que todo sujeto es ante todo sujeto de conocimiento. Las estrategias se sintetizan en el siguiente cuadro:

| Estrategias                           | Características  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Narrativas y biográficas</b>       | Son aquellas que permiten a las personas contar los disímiles aspectos de su experiencia. En esa narración se muestran acciones, interacciones, lugares, protagonistas, cambios permanencias, causas y consecuencias; y, esto puede hacerse a través de diferentes lenguajes (oral, escrito, simbólico, corporal, etc) |
| <b>Lectura o análisis de contexto</b> | Son las estrategias que posibilitan el hallazgo conjunto de puntos nodales o clave de problemas y necesidades individuales y colectivas. Las necesidades pueden tomar diferentes formas de clasificación o de organización, cuyos nombres se definen también colectivamente.   |

|  |   |
|--|---|
|  | También pueden decantarse a través de diferentes lenguajes, y consignarse como punto inicial de la formación. Lo importante es que pueda hacer desde lo individual y lo colectivo |
|--|---|

*Cuadro 7. Estrategias pedagógicas para un diálogo intercultural*

En el caso de la formación de formadores estas estrategias nos facilitan hablar de las formas como se han asumido las relaciones de las personas en sus procesos educativos. Con esto hemos logrado que se cuestionen por ejemplo los currículos monoculturales, la violencia física o simbólica, la discriminación por género, por la condición de clase social, o por el “nivel de inteligencia” o del fin de su actuar en el mundo solo por ser viejo; todos estos son determinantes de unos supuestos destinos, irresolubles y en apariencia eternos, con los cuales nos han socializado políticamente.



*Foto 11. Sesión de alfabetización. Tomada por Mónica Ruiz*

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

He aquí el papel que da la desnaturalización de las condiciones de existencia, este es, el de romper con los destinos, para dar lugar a experiencias de vida antidesestino, a experiencias novedosas.

#### 7.2.4 Cuarta reflexión: Cuando la desnaturalización promueve la praxis

Una vez se logran variadas y múltiples desnaturalizaciones de la realidad, es necesario establecer un orden de lectura más profundo de las condiciones existenciales para encontrar las relaciones de multicausalidad de los fenómenos.

Lo multicausal acá se entiende como una serie de lógicas de carácter político, social, económico, entre otras, que dan lugar a hechos particulares en el tiempo y el espacio, que resultan ser acontecimientos para las personas. Estos acontecimientos no se experimentan de la misma manera por todos, incluso para algunos no son experiencia, por lo que es importante justamente la explicitación en el diálogo como una manera de reflexividad individual y colectiva; así la desnaturalización vía diálogo será cada vez más rica y compleja, pues estaremos dispuestos a reconocer la historicidad propia en palabras de otros.

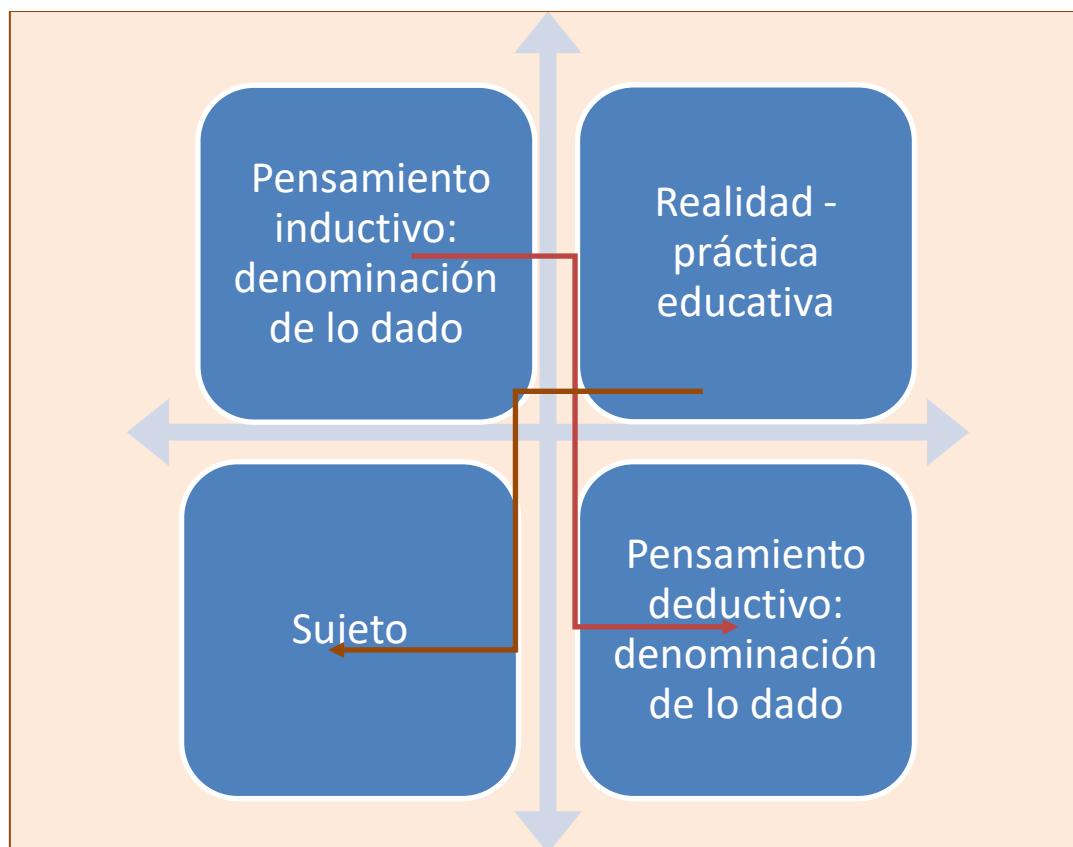
Con la explicitación de los diferentes factores multicausales se puede establecer ahora un nivel de teorización inicial, el cual requiere también complejizar el pensamiento, pues, retomando a Torres (2004) la teoría es ante todo un sistema de relaciones entre conceptos con los que se busca dar cuenta o comprender la realidad. Ahora bien, la teorización no se entiende acá como el uso de una teoría previa desde la que se pretende acomodar una explicación; la teorización se asume en esta investigación, como un acto de pensamiento individual y colectivo por medio del cual encontramos diferentes relaciones de causalidad, a partir de la lectura de las propias experiencias.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Este acto de pensamiento, retomando a algunas de las ideas planteadas previamente, obedece a un proceso inductivo principalmente, para luego o de manera paralela establecer un diálogo con el proceso deductivo. En otras palabras, los sujetos, como sujetos de conocimiento somos capaces de encontrar categorías emergentes con las cuales podemos denominar, dar nombre, a aspectos particulares de los fenómenos sociales, organizándolos de tal manera que podamos, en el camino de la formación, encontrar respuestas y propuestas, que también son parte de las experiencias.

En la propuesta, las estrategias de formación se plantean especialmente para generar una serie de diálogos en los que los estudiantes y estos a la vez con los sujetos que se encuentran en sus propios escenarios de práctica, faciliten el pensamiento inductivo – deductivo, tal como se muestran en el diagrama seis. Estas estrategias como se mencionó en el apartado anterior, son necesariamente participativas, y generadores de acciones de pensamiento tal como el análisis del contexto o la historización mediante el relato y otros lenguajes.

Como se aprecia, la propuesta de formación no consiste en informar a las personas sobre cuáles son sus problemas, sino propiciar herramientas para que se de una forma de pensamiento en la que todos podamos identificarlos, y, a la vez lograr hallar las distintas razones por las que suceden, así como las relaciones que se establecen entre estas, pues los hechos sociales no son productos lineales o por razones particulares.



*Diagrama 6. Pensamientos en diálogo para la formación de formadores*

La praxis es acá un diálogo entre realidad – teorización y acción. La praxis es comprensión y acción sobre la realidad; es conocimiento con proyección de transformación; la formación es por tanto, la oportunidad para romper con lo dado, con lo determinante para ir por lo indeterminado, esto es nuevos futuros producto de la reciprocidad cultural.

La propuesta de formación de formadores para la praxis se presenta como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de un discurso pedagógico que surge de la reflexividad en relación con las necesidades humanas y el papel de la educación para resolverlas.



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Lo pedagógico acá, se propone como una forma de pensamiento que deje de ser prescriptivo y automatizado; una pedagogía al servicio del conocimiento, del encuentro con el otro, un otro que representa el rostro de la humanidad y con la que se pretenden relaciones interculturales de acogimiento.

## CONCLUSIONES

La rutina, el mecanicismo y el activismo de la práctica pedagógica derivan en el estancamiento del sujeto, lo condena a funcionar para un determinado orden social. La educación sin reflexión es acción sin horizonte de sentido, por tanto dirige a los sujetos y a las sociedades a acomodarse, acoplarse y a alinearse a lo dado y al destino que otros han definido para éstos; la responsabilidad que me atañe como maestra es la de contribuir a la ruptura y a la transformación de estas dinámicas.

Por lo anterior, la pregunta por la formación de los sujetos, por su relación con la configuración de la realidad social, es el origen de esta investigación; una pregunta que sugiere en todo caso no solamente respuestas, sino acciones.

¿Cuál es el sentido de formación de los maestros y maestras de Colombia? ¿Cuál es el papel de la interculturalidad como parte integradora de la formación de maestros? Pues bien, varias respuestas se lograron con el desarrollo de esta investigación, las cuales se presentan a continuación.

### i. La formación y su relación con la interculturalidad como problema de investigación

En primer lugar la interculturalidad, y ésta en relación con la educación es un área de estudio reciente, lo que tiene que ver con la emergencia del término como

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

discurso y práctica en el marco de las reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales desde la década del setenta del siglo XX. La principal reivindicación tiene que ver con la lucha por el posicionamiento y gestionamiento de otros proyectos sociales, presentados como alternativos y diferentes al dominante, en particular a lo que se refiere a la idea del desarrollo económico, así como al derecho de definir y construir propuestas educativas acordes a la realidad cultural.

Como consecuencia de lo anterior, persisten en diferentes estudios las reflexiones acerca del papel de la educación, ya sea como defensora del modelo intercultural dominante, o por el contrario, como una forma de acción contrahegemónica; en otras palabras, una educación orientada por la racionalidad económica en la que el otro es objeto en el primer caso, o por el contrario, guiada por la racionalidad cultural, asumiéndolo como persona o como prójimo.

Ahora bien, en cuanto a la educación y a la formación de formadores, se hallaron dos reflexiones en los antecedentes. Con la primera se pretende reivindicar a la educación, a la escuela y al maestro, como fundamentales, desde una perspectiva funcional de la interculturalidad, para desarrollar competencias, principalmente comunicativas para la gestión de la relación con el otro, en el supuesto de que ese es el problema en el encuentro cultural; la formación de los formadores, según lo expuesto, radica en la formulación de criterios de acción, asumidos como un saber hacer ideal para afrontar la diversidad cultural.

Contraria a la postura anterior, algunos autores presentan la importancia de la escuela, la educación y del maestro como un modo de resquebrajar el orden de las relaciones de dominación e injusticia social, las que por demás son reproducidas por los sistemas educativos; la formación de los formadores desde esta perspectiva,

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

requiere de la resignificación de los programas de formación en los que la cultura, la experiencia y lo situado son el eje las propuestas formativas; esto puede verse en la propuesta de la experiencia de la pedagogía inductiva intercultural.

En todo caso, en las dos reflexiones anteriores no se cuestiona en sí mismo el concepto formación; en ambos casos persiste el supuesto de la necesidad de formar o educar a otros; aunque es de rescatar que en la propuesta contrahegemónica se trata de dotar tanto al maestro y a quien se forma de una reflexividad constante, desde lo propio y lo concreto. Ha de decirse entonces, que las investigaciones que se preguntan por la naturaleza y sentidos de la formación son escasas, lo que sugiere así un nuevo campo para posteriores proyectos.

Por lo anterior, fue clave en esta investigación, problematizar, desarrollar y profundizar la formación de formadores y su relación con la interculturalidad, con los aportes de las pedagogías críticas y la filosofía de la educación, de tal forma que se diera un diálogo y una integración en la propuesta de formación.

Asímismo, el propósito de esta investigación fue el de rescatar la categoría de experiencia, pues con esta se puede hallar un sentido novedoso de lo educativo. Su posibilidad de desarrollo se encuentra en dotar de un nuevo sentido a la educación a través de la reivindicación de la experiencia del otro, de la experiencia del encuentro intercultural como base de las relaciones en las escuelas y en la sociedad en general; desde esta perspectiva, el sentido otorgado a la educación es el de la genuina preocupación por el otro, en un mundo que cada vez es más cruel y deshumanizante; he aquí la apuesta política de una educación intercultural.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos conceptuales sobre la interculturalidad y la formación de formadores, usualmente los diferentes estudios y reflexiones son

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

apoyados desde corrientes de pensamiento como la decolonialidad y el construccionismo social. Desde el primero se pretende cuestionar las relaciones de dominación coloniales que siguen estando presentes, y en el marco del capitalismo, se expresan en nuevas formas de explotación; en ese sentido, se pretende presentar lo intercultural como un simple problema de acceso o de carencia de espacios, o a la oportunidad de aparecer, de ser reconocido, eso sí, sin cuestionar o cambiar el modelo cultural, político y económico dominante. Ahora bien, con el construccionismo se comprende la realidad como una construcción socio histórica, por tanto, el orden social, en este caso el de las relaciones culturales no es natural y es susceptible de transformarse.

ii. [La narración de la experiencia del otro, como posibilidad ética y educativa de la formación](#)

Con la investigación se reafirmaron y enriquecieron varios de los postulados y principios con los que he venido construyendo mi discurso pedagógico, principalmente con las sugerentes ideas de la educación popular, las pedagogías críticas y la filosofía de la educación, las cuales otorgan nuevos sentidos a la educación en la sociedad contemporánea, y, por la misma línea, el papel de la narrativa como fundamental en la formación de los formadores.

En un mundo como el nuestro, en el que no caben todos los sueños de la humanidad, los que además han sido negado incluso antes del nacimiento de cada ser humano, vale la pena rescatar el carácter reflexivo de la educación; ¿cuál es el fin de esta?, ¿acaso no es formar, educar, para construir un mundo cada vez mas amable para todos, en el que sea posible ser y estar?

Educación. Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Pues bien, las anteriores preguntas suelen responderse casi mecánicamente y desde una lógica instrumental de la educación. Desde esta lógica, la educación es un medio para progresar, para ser “alguien en la vida”, para tener mejor estatus socio económico, para competir contra los demás. Si estos son los fines educativos, definitivamente no hay lugar para la experiencia vital de cada ser humano, pues si lo que se quiere es siempre estar **en contra de los otros**, y no con ellos.

En esta investigación, por el contrario, se propone una educación cuyo fin es el otro, los demás; en definitiva se quiere una formación en la que formemos para estar **con los otros**, y no en su contra. La respuesta pues, a las preguntas planteadas al inicio de este apartado requieren de un sujeto reflexivo, desnaturalizador y problematizador de lo dado, del supuesto destino que nos corresponde.

La educación entonces es ante todo un compromiso ético y no un compromiso económico. Lo ético acá consiste en dar lugar al ser humano en el mundo, pero en uno en el que tenga voz y acción, en un mundo en el que si bien existen determinaciones, éstas puedan ser transformadas. Una realidad en la que sea posible proyectarse en diversidad de proyectos sociales, todos tan válidos como sea posible.

Si lo que queremos es dar lugar al sujeto en el mundo, debemos entonces escucharle. Pero la escucha que se propone acá, como se había planteado a lo largo de los capítulos, es la de la voz que da cuenta de su historicidad, de sus experiencias de los otros, pues como ya vimos, es a través de ésta que nos formamos y transformamos. Y solamente podemos acceder a esta a través del lenguaje.

Y como nos formamos a través de la experiencia, en este caso de la experiencia intercultural, entonces debemos acudir al lenguaje como fin y herramienta. Como fin porque es con este que podemos dar lugar al otro, a mí, a nosotros en el mundo;

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

porque nos permite construir, transformar, nominar y expresar la realidad. Como medio porque desde lo pedagógico y lo educativo se ofrece como posibilidad de construcción de saber, de un saber ligado a la experiencia vital.

Si se recurre a la narrativa en el aula y en general en los variados espacios de socialización y de formación, como las organizaciones de base por ejemplo, se dará la oportunidad a las personas de encontrarse consigo y con los demás, es decir, fomentará el encuentro intercultural.

### iii. Las formas de relación intercultural

Con la investigación también se encontró que a lo largo de la historia de la humanidad, se han dado al menos tres formas de darse la relación intercultural: el otro como objeto, como persona y como prójimo.

La primera forma de relacionamiento, *el otro como objeto* se define por el interés que se tiene sobre la persona de manera instrumental; cabe destacar acá que en las narrativas se mostraba que ser niño o mujer determinaba las forma como los demás se relacionaban, en otras palabras, se otorgaba un valor y un cierto rol en la familia por su condición de infante.

Las relaciones sociales se manifiestan en una serie de prácticas de explotación principalmente económica de las niñas, niños y de las mujeres adultas; lo mismo podría decirse de otros casos de explotación, de esclavitud de las mismas poblaciones, los cuales están documentados suficientemente por entidades gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional y mundial.

Para el caso de las niñas y niños, se muestra en las narraciones, la persistente representación del niño o la niña como un ser sin razón o juicio, que no puede decidir

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

por si mismo; en esta relación se debe obedecer sin cuestionar las labores que se le impongan, pues podría decirse que su supervivencia depende de su utilidad en el seno familiar. Ahora bien, en el caso de las mujeres, se observa la dependencia afectiva o económica, pero también la dependencia solo por el hecho de ser mujer en relación con el lugar de mando que ocupan los hombres en las familias; un ejemplo de esto, es el caso de la abuela que no puede decidir el futuro de su nieta pues de esto se encargan los tíos o el padre.

Las relaciones en las que el otro es para mi un objeto, son las más alejadas y contrarias a las relaciones interculturales críticas, pues reproducen incesantemente, silenciosamente y cotidianamente la dominación, que por demás se pasa de generación en generación. La responsabilidad del maestro es la de desnaturalizar dichas relaciones con aquellos que está formando, desde su propia experiencia, como experiencia reveladora.

En cuanto a la segunda forma de relacionamiento, *el otro como persona*, se pudo encontrar que esta se presenta principalmente en el encuentro entre madres e hijas o abuelas y nietas. Acá la madre o la abuela, es una cómplice para aquellas mujeres que tratan de romper las relaciones de sumisión y obediencia, en las que son consideradas incapaces y dependen de otros para su supervivencia.

Las madres y las abuelas son fundamentales en la transformación de las relaciones culturales. Es a través de su experiencia, de su vivencia, de sus acontecimientos que motivan la transformación de las mismas, las cuales se revelan como prácticas de vida para las nuevas generaciones, ejemplo de esto lo vemos en el deseo de que sus descendientes tengan oportunidades educativas y de acceso al trabajo como una



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

forma de lograr su independencia en diferentes dimensiones de la vida, acciones que efectivamente rompen con las relaciones de sumisión.

También estas mujeres fueron fundamentales para los hombres, pues es a través de su experiencia que ellos pueden leer y desnaturalizar esas relaciones entre hombres y mujeres, entre adultos y niños como injustas y dominantes. Además de la protección recibida por parte de sus madres y abuelas, lo que han heredado estos jóvenes son prácticas de relacionamiento diferentes que se visibilizan en el encuentro con sus parejas, hermanas, hijos e hijas.

Las relaciones basadas en asumir al otro como persona, se acercan mucho a las relaciones interculturales críticas, pues desnaturalizan aquellas relaciones de dominación y se muestran renovadoras para quienes las heredan. Estas relaciones son una manifestación de la complicidad que trae la cercanía, la familiaridad y la amistad entre la personas.

Por último, las relaciones en las que el otro es mi prójimo, si bien no logran ser detalladas en las narrativas, estas si se configuran como un proyecto que ha de ser logrado a través de la educación. En este caso, esa solidaridad y complicidad que trae consigo la transformación de las relaciones sociales ha de ser un imperativo ético, un mandato que oriente mis relaciones con aquellos que no conozco, aquellos que están lejanos temporal y espacialmente, aquellos que se encuentran inmersos en encuentros objetivantes y quienes posiblemente no cuentan con la complicidad de sus familias o amigos.

Tanto yo, como el otro merecemos encuentros interculturales renovadores, que nos den la posibilidad de vivir en un mundo en el que todos los sueños sean posibles de realizarse.

iv. La formación de formadores una apuesta ético – política y una propuesta de acción

¿Es que no tenemos como maestros una responsabilidad ética, tal como lo afirman Mélich y Bárcena?, por supuesto que sí, y ante tal responsabilidad debemos reflexionar sobre cómo llevar a cabo dicha formación, pues no basta solo con definir los sentidos, los propósitos, sino las maneras de realizarla.

En primer lugar, desnaturalizar el currículo es una necesidad urgente de resolver. Como maestros debemos reevaluar aquello que se enseña, no solamente en los niveles de educación básica primaria y secundaria, sino aquello que se ha definido debe saber quién se está formando como maestro. Al revisar los contenidos curriculares de las facultades de educación se observa el predominio de discursos pedagógicos que obedecen especialmente a la racionalidad económica, en su afán de desarrollar personas competentes. Dichos discursos se traducen por ejemplo en propósitos educativos para los maestros en formación que buscan desarrollar competencias interculturales, así como otras competencias que permitan a las personas acomodarse a un mundo globalizado.

En segundo lugar, la formación no debe entenderse como una acción suscrita a unos escenarios y tiempos concretos, pues esto minimiza su sentido ético – político. Asimismo, las relaciones interculturales críticas, no son un fin, deben ser una práctica de vida cotidiana.

En tercer lugar, si las narrativas exploran y decantan la experiencia intercultural, pues estas han de ser parte de la propuesta de formación. La narración tiene acá una función cognitiva y a la vez afectiva; en el primer caso promueve la recuperación de la memoria, ayuda a la identificación de las personas de acontecimientos que fueron

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

vividos y que por demás generaron fracturas en las dinámicas cotidianas; son afectivas también porque la narración otorga un significado diferente a aquellos que han sido parte de la propia experiencia.

Las narraciones son pues, fuente para la reflexión; a su vez, fomentan la búsqueda de respuestas, del hallazgo de las razones sociales, políticas, económicas, culturales por las cuales se han configurado de ciertas formas los encuentros culturales en el tiempo y el espacio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteille, M. (2006, March). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar.*
- Alban, A (2004). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas.* Recuperado el 13 de Enero de 2017, de file:///C:/Users/Luis%20Aldarcon/Downloads/84731904. SOC%20COMPLEJAS. Pdf
- Aguado, T (2009). The Intercultural Approach as a Metaphor for Diversity in Education. En *Intercultural education. Perspectives and proposals.* Madrid: Inter-alfa.
- Alves, P (2012). Empatía y ser-para-otro. Husserl y Sartre ante el problema de la intersubjetividad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 9, 11-38
- Amorós, C (sf). Notas para una teoría del patriarcado. Recuperado el septiembre de 2019, de <https://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/viewFile/107088/154630>
- Angulo, F. & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII (2), 281-299
- Appel, M (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum:*

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

*Qualitative social research*. 6(2), Art. 16 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>.

Arendt, H., Romero, JM, & Bayón, J. (1993). La crisis de la educación. Obtenido de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409\\_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf)

Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. Obtenido de <http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/24297/22831>.

Arfuch, L., Catanzaro, G, & Di\_Cori, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Augé, M. (1996). *El sentido de los otros*. Paidós, Mexico

Bautista, R. (2010). ¿Qué significa el estado prurinacional? *Descolonización en Bolivia*. Bolivia.

Bárcena, F, & Mélich, J (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidos

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11 - 30.

Boff, L. (1982). *Iglesia, carisma y poder: ensayos de eclesiología militante*. (11). Editorial Sal Terrae.

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes. Colombia.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bremer, M. (2016). Tres diferentes sistemas económicos. *Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI)*. Recuperado a partir de [http://www.conapi.org.py/documentos/35/3\\_diferentes\\_sistemas\\_economicos.pdf](http://www.conapi.org.py/documentos/35/3_diferentes_sistemas_economicos.pdf).

Castillo, E., & Caicedo, J. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.

Castro G, S. (2007). Disciplinar o poblar. La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómadas*, 25, 44-55.

Coffey, A & Atkinson, P (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Contus, Antioquia

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural*. Bogotá: El Fuego Azul.

Consejo Regional Indígena del Cauca (2015). Programa Educación. Consultado de <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-educacion/>

Da Silva, L. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas gerais y Bahía, Brasil. *Revista ISEES*, 10, 74-94.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

De Sousa Santos, B. (2007). Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Justicia%20ind%C3%ADgena%20Bolivia.pdf>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso - Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2010). La refundación del Estado en América Latina. Tomado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La%20Refundaci%C3%B3n%20del%20Estado.pdf>

Díaz, C. (2005). *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de la Cultura Aldeana (1934-1936)*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Moreno, D., Sánchez Mojica, D. A., Sánchez Lopera, A., Pedraza Gómez, Z., López Jiménez, C. A., Melgarejo Acosta, M.P. y Saldarriaga Vélez, Ó.J. (2008). *Genealogía de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. (S. Castro y E. Restrepo, Edits.) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*. 7 (13), 5-15

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Durán, T.; Catriquir, D. & Bertho, M. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en una universidad del centro sur de Chile: validando una categoría analítica.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Cuadernos Interculturales, 9, 135 – 157. Recuperado de  
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55222591010.pdf>

Dussel, I., & Carusso, Marcelo. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.

Escobar, A (1998). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma

Fals Borda, O. (Coord.) (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre. Bogotá

Fernández, J. (2015). Mapas e ideología: una proyección del imperialismo occidental. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9 (1) 151-169.

Ferreira, A. M. (2007). Noción de escritura en Los pensamientos del indio que se educó en las selvas . *Cuadernos de literatura*, 11 (22), enero-junio, 136-152.

Ferry, G (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ecuador: Paidós.

Figuroa, C. (2006). Orígenes, formación y proyección de las Facultades de Educación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 201-220.

Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Universidade Catolica de Rio de Janeiro.



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gashe, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. 280 – 367. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Geeregat, O., Vásquez, O, & Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales. *Estudios pedagógicos* , XXXVIII, (11), 345-351.

Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. España: Gedisa.

Giddens, A. (2011). *La Construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giménez, G. (2005). *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México.

Gimeno, J (2012). ¿Qué significa el currículum?. En *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Morata, Madrid

Giroux, H. (2000). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Gómez, A. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL, (2), 115-152.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Gómez M., Y Zemelman, H. (2006). *La Labor Del Maestro: Formar Y Formarse*.

México: Paxmexico.

González, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes. Cuadernos Interculturales, 8 (14), 227-243.

Granados, C. (2018). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extaranjeras en el contexto colombiano contemporáneo*. [Tesis Doctoral] Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.

Gutiérrez, G. (2000). Situación y tareas de la teología de la liberación. *Revista Latinoamericana de Teología* (2000). 17 (50), 101-116. Recuperado de <https://revista.ecaminos.org/situacion-y-tareas-de-la-teologia-de-la-liberacion/>

Huergo, J., & Morawicki, K. (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Nómadas (Col)*, 33, 129-145.

Ibañez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S., & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV (1), 225-239.

Izquierdo, M. L. (2013). De los paradigmas interculturales a la acción educativa autogestionadora. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9 (1), 99-114.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Jiménez, Y. (2012). Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México. *Cuadernos Interculturales*, 10 (19), 29 -48.

Jiménez, A. . (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. *La práctica investigativa en ciencias sociales*.

Laín, P. (1968). *Teoría y realidad del otro. Otredad y proximidad*. Madrid: Selecta 32.

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

López de la Torre, C. (2016). El trabajo misional de fray pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 21 (1), 92-118.

López, E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. ED-01PROMEDLAC VII. UNESCO.

López, J. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el Frente Nacional: 1958 -1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, (27), 105-126.

MacLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Malik, B y Ballesteros, B (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Mena, M. I. (2006). La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la Educación Básica. *Enunciación*, 11, 46-58.

Molina, A. y Tabares, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de hegemonización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis Revista Latinoamericana*, 38, 3-21.

Murcia, N & Jaramillo, L (2008). *Investigación Cualitativa. "La Complementariedad"*. Kinesis. Colombia

Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos indígenas*. Recuperado el 12 de Enero de 2017, de [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4 (7), 49 - 60.

Nuñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Shutz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, 27 (75), 49-67.

Ocampo, J. (1998). Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1, 185-197.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Ossola, M. M. (2010). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). *Cuadernos Interculturales* (8) (15) 93 -113

Perry, J. (Septiembre - Diciembre de 2016). ¿Quedan indios en Colombia? El movimiento indigenista de 1940 a 1950. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(3), 363 - 380. Recuperado el 28 de Enero de 2017, de <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1103/110304.pdf>

Piamonte Cruz, M., & Palechor Arévalo, L. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano. *Nómadas*, 34, 109-117.

Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: Historia del curriculum y tradiciones intelectuales. En M. Aguirre (Ed.), *Rostros Históricos de la educación, miradas, estilos, recuerdos*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto Mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10) 91-110.

Ramos, C; Restrepo, M; Ruiz M; Cuchillo, J; Morales, C y Calambas, G. (2013). *Proyecto Educativo Intercultural. Resguardo Indígena Misak Piscitau*. Documento inédito. Bogotá- Cauca

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Cauca: Universidad del Cauca.

Restrepo, G., Ortiz, J., Parra, F., & Medina, L. (1998). *Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.

Ruiz, M (2010). *El maestro: conocimientos orientadores de su práctica en la escuela. El caso de las misiones de asistencia técnica en Colombia (1955-1970)*. Tesis para optar por el título de Magister.

Ruiz, Lozano, Ortiz & Mejía (2019). *Línea Intecuturalidad, Educación y Territorio*. Documento inédito.

Ruiz, A. Texto, testimonio y metatexto. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 43.

Saavedra, González & Lopez. Los problemas de la formación. Marco epistémico. En Gómez, M & Zemelman, H (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Pax, México.

Sacristán, G. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en Educación. En G. Sacristán, Pérez, A, Martínez, J, Torres, J, Angulo, F, & Alvarez, JM, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (14-58). Madrid: Morata.

Saézn, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. Bogota: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Universidad de Antioquia.

Sánchez, I., Vera, N., & Huerta, D. (2014). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad. Bases

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 6 (1), 57-67.

Strauss, A & Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia

Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.

Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 1-64

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.

Stastny, F. (1994). *Síntomas medievales en el "Barroco Americano"*. SINTOMAS MEDIEVALES EN EL "BARROCO AMERICANO". Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

Torres, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Torres, & Jiménez, A. *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103.

Torres, A., Cendales, L., Peresson, M (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa, Bogotá

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3 (5), 83 - 96.

Tunubalá, F. y Muelas, J. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak*. Guambía: Digitos y Diseños. Recuperado el enero de 2019, de <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/377/COL-OIM%200296.pdf;jsessionid=BF734DF6A9DB1117F568121811710B01?sequence=1>

Valencia Parisaca, N. & Bremer, M. (2004). Abya Yala: la experiencia religiosa de la tierra. Instituto para el Estudio de la Cultura y Tecnología Andina, Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología (19). Editorial: IECTA.

Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17 (48) 134-147.

Walsh, K. (2007a). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia cultural. En S. Castro, & Grosfoguel, R, *El giro decolonial* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo de Hombres.

Walsh, K. (2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, XIX (48) 25 - 35.

Walsh, K. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15 (1-2), 61-74.

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3) 6 - 16.



Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Zemelman, H. (2009). Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2), 49-62.

Obtenido de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=457545097002>

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: desafíos y tendencias. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 9, 185-188.

## **Listado de fuentes oficiales, leyes, decretos, informes ministeriales, boletines**

Concordato Celebrado entre la Santa Sede y la República de Colombia. Santa Sede. (1887). Recuperado el mayo de 2019, de [https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB\\_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf](https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf)

Constitución Política de Colombia (1991).

Circular Número 2 de 1889. "El maestro de Escuela" Sección Doctrinal. Centro virtual de Memoria en Educación y Pedagogía. Secretaría de Instrucción Pública.

Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Ministerio de Educación Nacional (1995).

Decreto 1870. Orgánico de la instrucción pública primaria.

Decreto número 1142 de 1978. Diario oficial 35051 por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos indígenas. Naciones Unidas. (13 de Septiembre de 2007). Recuperado el 12 de Enero de 2017, de [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Informe del secretario de Instrucción Pública de 1872. Bogotá. Centro virtual de Memoria en Educación y Pedagogía. Secretaría de Instrucción Pública. (1872).

Ley 0089 de 1888. Sobre la instrucción pública nacional. Congreso de Colombia.

Ley 54 de 1931. Por la cual se crean algunos orfanatos, escuelas de artes y oficios, secciones de policía colonizadora y se dan facultades al gobierno para organizar aduanas en las regiones amazónicas. Congreso de Colombia (1931).

Ley 32 de 1936. Diario oficial N° 23157. Sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación. Congreso de Colombia.

Ley general de Educación de 1994.

Los talleres de Curriculum y formación permanente en servicio. Primera parte organización y conceptos. Seminario Formación de Docentes para el sistema educativo. 15 Oct.-30 de 1975. UNESCO

Memoria de Instrucción Pública. Departamento de Instrucción Pública. (1881). Bogotá: Centro virtual de Memoria en Educación y Pedagogía. IDEP.

Ministerio de Instrucción Pública. (1872). Informe del Ministerio de Instrucción Pública. Bogotá. Centro virtual de Memoria en Educación y Pedagogía. IDEP

Misión de Economía y Humanismo. Estudios sobre las condiciones de Desarrollo de Colombia. Bogotá, Presidencia de la República. Comité Nacional de Planeación. Le Bret, 1952

Oficina de Instrucción Pública. (26 de Octubre de 1903). Diario Oficial Número 11931. Bogotá. Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-102524_archivo_pdf.pdf)

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Plan Nacional de Desarrollo de 1960. Congreso de Colombia.

Plan Nacional de Desarrollo 1969 -1972. Congreso de Colombia

Plan Nacional de desarrollo 1970 - 1974. Congreso de Colombia.

Proyecto Principal de la UNESCO. Boletín trimestral No 13, enero – marzo de 1992

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Origen y proceso de planificación / ejecución. UNESCO (sf).

Recopilación de las leyes de los reinos de las Indias. Biblioteca Judicial. (s,f).

Recuperado el 16 de Enero de 2019, de

<http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/leyesDeIndiasT1.pdf>

Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de Política.

Ministerio de Educación Nacional (2013).

## Anexos

### Anexo 1. Narrativa A1

Mi vida académica a diferencia de la mayoría de las personas, se ha desarrollado de manera muy particular debido a la realidad familiar y personal que debí afrontar desde muy temprana edad, en tanto antes de comenzar mi proceso de educación formal, mi madre quedo postrada en cama con una cuadriplejía por un periodo de casi tres años. Al mismo tiempo que sufríamos el total abandono de parte de mi padre. Esta situación hizo que mi vínculo familiar inmediato, pues en aquel momento yo tenía cinco años y fueron nuestros abuelos maternos quienes nos apoyaron, situación que nos obligó a desplazarnos a vivir en la zona rural del Guamo – Tolima, allí vivimos por un periodo de dos años aproximadamente, durante los cuales no tuve contacto, más que con la familia.

Por el deterioro en la salud de mi madre, se hizo necesario que nos regresáramos a Bogotá a vivir en la casa de mis padres, ubicada en el barrio Kennedy, la cual quedaba frente a la IED Los Periodistas, institución en la que mis hermanos habían cursado en su totalidad la primaria (para ese entonces esta institución solo ofertaba primaria).

El regreso del Guamo lo hicimos entre los meses de junio y julio, periodo en el que fui matriculada por mis hermanos en la “escuela” Los Periodistas, para comenzar el grado primero de primaria, es decir no tuve la fortuna de hacer kínder, que era lo que se veía previo al inicio de la primaria. Creo que el periodo de tiempo fue tan corto y convulsionado por la situación familiar que no recuerdo el nombre de mi maestra, ni ningún aspecto significativo de ese periodo.

Solo recuerdo que, durante esos meses, permanecía mucho tiempo en el parque que quedaba entre mi casa y la escuela, pero no tengo memoria de nada, es como si esos recuerdos hubieran sido borrados. Esto fue durante los meses de julio a diciembre de 1979, es decir recién cumplía los 7 años de edad. Sé que aprendí a leer y a escribir durante ese periodo de tiempo, en parte gracias al refuerzo escolar que mis hermanos me daban en casa, ellos me ayudaron a avanzar en lecto-escritura y en las operaciones básicas de las matemáticas.

El 19 de enero de 1980 mi madre falleció, y mis abuelos maternos convencidos de hacer lo correcto, dijeron que se responsabilizaban de mi hermana María Consuelo (7 años mayor que yo) y de mí; es decir nos llevaron a las dos de nuevo para la vereda de “Calzón” zona rural del Guamo, mis otros hermanos quedaron desprotegidos y viviendo solos en nuestra casa, de Bogotá. Debido a que la muerte de mi madre estaba muy resiente, las personas con mayores capacidades económicas de la familia dijeron, “no a la niña hay que ponerla a estudiar, nosotros seremos sus ayudadores”,

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

lo cual no paso, pues solo recibí los útiles para comenzar a estudiar el segundo grado de primaria.

La escuela Rural:

Escuela el Limonar, una escuelita muy pequeña pues solo se tenía tres aulas amplias y dos patios, uno que daba a la entrada principal, que era donde se realizaban las actividades como izadas de bandera y recreo-deportivas, el piso 100% tierra y otro más pequeño trasero en el que se localizaban los baños; las aulas tenían techos altos, para aislar un poco el calor, en tanto no se tenía más que un ventilador, dotadas además con pupitres, tablero y decorado con algunas láminas del mapa del Tolima, tanto en su interior como en su exterior estaban pintadas de colores verde claro y café.

La escuela tenía horario escolar de 7:00 a 11.00 a.m. y de 1:00 a 4:00 p.m., por lo que los me tocaba madrugar para estar a tiempo, recuerdo que el trayecto para llegar a la escuela, era por carretera destapada en un tiempo entre 30 y 40 minutos, generalmente me enviaban con un tío, que no me esperaba, y se alejaba caminando rápido, en ocasiones me encontraba con los compañeros y en otras simplemente caminaba sola.

El desplazamiento a la hora del almuerzo era más divertido con todos los niños de la vereda, con quienes nos salíamos del camino a recoger mangos, guayabas, ciruelas o algunos nidos de aves. También era traumático, porque algunos chicos tomaban lagartijas que allá les llaman lobones, iguanas, sapos entre otros, con los que nos correteaban a las niñas. Pero en términos generales disfrutábamos ir a la escuela, en mi caso no me dejaban ir todos los días, porque cuando no había para el almuerzo la abuela no me dejaba ir, o por cualquier razón a veces sin fundamento.

En cuanto a la práctica pedagógica, las aulas eran multigradales, lo que me hace pensar que se implementaba el modelo de Escuela Nueva, mi maestra se llamaba Melania, una mujer simple, seria y rígida, que en ocasiones podía ser bastante dura en el trato con nosotros, ella nos dictaba todas las asignaturas. Nos hacía bastante énfasis en la lecto escritura, con dictados y en matemáticas con problemas, para desarrollar las operaciones básicas. Una vez al mes nos hacía clase de “canto”, cada uno de nosotros debía preparar una canción y pasar al frente y cantarla. Las actividades deportivas eran muy restringidas por las altas temperaturas.

Lo triste fue que antes de terminar el año me retiraron, porque la situación económica de los abuelos era crítica, entonces decidieron retirarme para que me dedicara a la actividad económica de la familia “tejer paja” hacer trenzas que se vendían el día de mercado a los sombrereros, pues dichas trenzas se usaban para elaborar sombreros.

Unido a la crisis económica de los abuelos, estaba la presión que hacían mis tíos hombres, quienes muy enojados le decían a la abuela “eso pa’ qué mandan esa güambita a la escuela, que quieren que un día de estos les llegue con la barriga llena de huesos” o “para que botan la plata, si las mujeres solo sirven pa criar güambitos y gallinas”, “el día menos pensados alza la cola, sale y se va con un macho, y hasta ahí estudio”, entiéndase que en ese momento contaba con apenas 8 años de edad.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Al año siguiente, la abuela intento de nuevo colocarme a la escuela, y las profesoras al ver que yo era inteligente, que me gustaba estudiar y para darme motivación me dijeron que en unos meses me subían a tercero de primaria, yo muy motivada, le conté a la abuela, quien me dijo “toca esperar porque ahorita todos comienzan la fregadera de nuevo”, seguí y lamentablemente antes de salir a vacaciones de mitad de año sufrí una parálisis facial, según los abuelos, por llegar a la escuela después de almuerzo acalorada y bañarme la cara.

Lo cierto es que esta fue la razón por la que me retiraron y tampoco logré culminar el año escolar. De nuevo y por los siguientes tres años no volví a tocar las puertas de ningún establecimiento educativo, sin embargo, durante este tiempo yo no perdía ocasión para leer, el periódico en el que llegara envuelto el mercado, la biblia que había en la casa y un texto escolar de historia, mi favorito, me encantaba imaginar cómo había sido el proceso de la conquista y la colonización, su cultura y todas aquellas cosas que se narraban en ese libro. Mi abuela a veces me ponía a que practicara las tablas y a que hiciera sumas y restas.

A finales de 1985 mi hermano José Humberto, quien hubiera estado prestando servicio militar con la armada en Leticia y Puerto Leguizamo, regresa y se da a la tarea de recuperar la casa materna y de reunir a los 5 hermanos de nuevo, en ese momento establece contacto con mi papá quién le ayuda a recuperar la casa, en la que una vez instalado, toma la decisión de ir a donde los abuelos a “recuperarme”. Yo con un profundo miedo ante la incertidumbre de lo que podría pasar, dudaba si era el tiempo, y lo correcto; recuerdo que mi abuela al observar que efectivamente estaba muy asustada, me llamó al lado del fogón de leña y me dijo con la voz entrecortada “Mija váyase, estudie y sea alguien en la vida, yo sé que es lo que usted quiere, y ya vio que aquí no me dejaron darle estudio, pórtese juiciosa” en ese momento la ahogo el llanto y me entrego unos billetes en la mano.

Una vez salimos con mi hermano de la finca regresamos a Bogotá, a vivir en la casa de mis papás en el barrio Kennedy, donde me reencontré con mi papá después de 6 años sin verle, quien se decía estar dispuesto a ayudarnos para que estudiáramos y termináramos el bachillerato, mis hermanos Rodrigo, Humberto y Consuelo estudiaban en la nocturna en el colegio Nocturno del Pacífico.

### La escuela pública - Distrital

Al siguiente año 1986, mis hermanos se propusieron que yo tenía que entrar a estudiar a la escuelita en la que ellos habían terminado su primaria “Los Periodistas” Por aquella época había acontecido la tragedia del Nevado del Ruíz, situación que implementamos como estrategia para decir en la escuela que yo había aprobado hasta 3ro de primaria, y que por consiguiente no teníamos certificados. Yo con casi 14 años de edad, no me podía dar el lujo de comenzar la primaria desde ceros, igual mis hermanos me apoyaban y me hacían repaso de temas para que yo no entrara tan descontextualizada al cuarto grado.

Una vez en la escuela comencé a vivir una experiencia maravillosa, de verdad era muy feliz, siempre, desde que vivía en el campo mi mayor anhelo era poder portar el uniforme del colegio, por eso para mí era un ritual cotidiano, alistar el uniforme, planchar la falda y la camisa, embetunar los zapatos y arreglar mi cabello.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Cuando ingresé a cuarto grado hubo un cambio total, pues ahora tenía tres docentes Rosita que nos daba matemáticas, Esmeralda nos dictaba ciencias naturales y Alba Luz Serrato nos dictaba español, sociales, manualidades y además era nuestra directora de grupo. Poco a poco las maestras me fueron conociendo y fueron viendo en mí una estudiante muy madura para la edad que tenía, juiciosa y responsable, por lo tanto, me nombraron la monitora de sus clases, me apoyaban obsequiándome los libros de texto y me motivaban constantemente resaltando mis capacidades cognitivas. Siempre estaba en la tarima del colegio para izar bandera y a fin de año me entregaban mención de honor.

Con mis compañeros siempre tuve una excelente relación en la primaria mis amigas fueron Jazmín Sotelo y Patricia, con quienes hacíamos trabajos en grupo, o nos reuníamos hacer las tareas; compartíamos los descansos y estábamos para todas las actividades culturales que se organizaban en la escuela.

Cognitivamente siempre se me dificultó el aprendizaje de las matemáticas, pues nunca logré la disposición suficiente para entenderlas, situación que no acontecía con las demás disciplinas, ciencias naturales, sociales y español, las cuales disfrutaba y hacia las cuales tenía buena actitud, así que, eran las asignaturas a las que les dedicaba mayor tiempo, pues me encantaba dibujar y colorear, ya fuera imágenes, mapas, o paisajes; de igual manera siempre disfruté la lectura, por consiguiente todas las novelas y cuentos que nos dejaban de tarea leer, los leía y hacía los resúmenes correspondientes con imágenes.

Siempre fui muy tímida, por consiguiente, en la escuela nunca pensé en tener novio, ni me atrevía a pensarlo, aun cuando si tenía amigos que quise mucho y con quienes nos divertíamos y pasábamos tiempo en los descansos o en los trabajos en grupo.

Al terminar la primaria pasaba de los 15 años y la situación se hizo muy difícil, porque yo quería estudiar en el INEM Francisco de Paula Santander, que quedaba a cuatro cuadras de mi casa, pero desafortunadamente yo estaba en Extra-edad, así que lo más que me ofrecieron un cupo en la IED Bomberos. Mi hermano Rodrigo se opuso rotundamente al pensar que allí estudiaban todos los chicos que echaban de las demás IED, él quería que yo estudiara en un buen colegio, pensaba para mí en el colegio Santa Luisa del barrio Timiza, pero la realidad era que nuestros recursos alcanzaban a penas para suplir necesidades básicas.

La secundaria:

Con 15 años de edad acercándome a los 16, fue muy difícil conseguir un cupo para estudiar en un colegio regular, así que un día mi hermano Rodrigo me dice “le tengo malas noticias, si quieres estudiar, tenemos que matricularla en un colegio nocturno, busquemos uno que no sea tan malo” muy triste, porque como dije anteriormente, para mí el uniforme tenía un valor y un significado, era la posibilidad de ser o de parecerme a las chicas de mi edad, pues mi vida de por sí, ya era muy diferente, con ciertas libertades, viviendo con mis hermanos, ellos viviendo su edad adulta, pero retrasados igual que yo en el tiempo de su preparación académica.

A pesar de mis lágrimas acepté estudiar de noche, y mi hermano consideró que el lugar más apropiado era un colegio privado “El Emaus” otro cambio abrupto, para mí pues mis compañeros en su mayoría eran personas adultas, para mi fortuna había



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

una chica de mi edad con quien tuve empatía, y nos convertimos en compañeras de puesto durante ese año. La verdad fue un año en el que no fui feliz, no me gustaba nada, ni el colegio, ni el horario, y tampoco los maestros a quienes sentía fríos y distantes, muy diferentes a mis maestras de escuela.

Lo peor de estudiar de noche fue el hecho de que mi hermano Rodrigo, tenía que pasar a recogerme a la salida todas las noches, pues no era seguro que yo anduviera sola a esa hora por la calle, entonces cuando él salía de su colegio se iba hasta el mío a recogerme, para ir juntos a la casa.

Para el año siguiente acordamos con mi hermano Rodrigo, crear una nueva estrategia para poder continuar estudiando de día, la cual consistió en ir al colegio en el que ellos estudiaban el cual tenía jornada diurna y nocturna, (en la noche se llamaba Nocturno del Pacífico y en el día Monseñor Montini), para hablar con el dueño del colegio y proponerle que me concediera una beca, dado que mis tres hermanos estudiaban en la noche y pagaban pensión completa. Nuestro plan dio fruto y efectivamente se me concedió la beca, con el compromiso de hacer un examen de validación del grado 6to, el cual pase satisfactoriamente.

En el año 1989 ingresé a estudiar grado séptimo, el colegio constaba de un edificio de tres plantas en el que había en promedio 9 aulas y una casita en la que había otras tres aulas, dado lo reducido del espacio las actividades culturales, recreativas y deportivas se realizaban en un parque localizado a espaldas del colegio.

En este colegio disfrute de años escolares muy bonitos, el grupo al que ingrese se mantuvo en un 90% hasta terminar el grado 11, por lo que los lazos de amistad fueron muy fuertes, nos conocíamos todos, las familias y parte de la vida de todos. Mis “mejores amigas” fueron Elizabeth, Ana y Leidy, con ellas hacíamos todo, trabajos, actividades en grupo y demás. Creo que hacíamos parte de las chicas populares del colegio, y siempre estábamos invitadas a las fiestas y minitecas que se hacían, nuestros amigos, Mauricio, Enrique y Alberto, siempre estaban con nosotras.

Mis amigas<sup>15</sup> eran chicas muy atractivas y novieras, siempre tenían novio en el colegio, razón por la que también teníamos un grupo de compañeras “rivales” con las que confrontábamos y/o competíamos todo el tiempo. Yo siempre fui demasiado tímida y hasta introvertida por lo que no tuve novio en el colegio, tuve fama de ser muy seria, a pesar de ser muy sociable, alegre y de disfrutar de las fiestas.

Académicamente fui una estudiante sobresaliente, excepto en el área de matemáticas en la cual siempre iba rezagada, sin embargo, el rendimiento académico en las demás áreas académicas, mi disciplina y conducta, hacía que los maestros y directivos docentes me tuvieran en una alta estima, y siempre era tenida en cuenta para las diferentes actividades académicas. Si bien siempre me sentí muy atraída por las ciencias sociales, la voz de mi hermano Rodrigo diciéndome que yo debía estudiar una carrera como idiomas, para ser asafata o comunicación social, hacía que me distrajera de dicha atracción. Mis maestras, Gloria Peñuela de historia y María del Carmen de Geografía, eran buenas maestras, en especial Gloria que nos invitaba

---

<sup>15</sup> Es importante aclarar que los estudiantes que ingresábamos al Instituto Montini en general eran repitentes o que como yo llevaban procesos educativos tardíos, por lo tanto, todos estábamos en el mismo promedio de edad 16 a 17 años de edad, de igual manera casi todos éramos estrato 3 y proveníamos de barrios aledaños al centro del barrio Kennedy.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

siempre a mirar la historia críticamente, por lo que sus actividades académicas siempre giraban en torno a los debates y mesas redondas, en las que me iba muy bien, mis compañeros decían que yo debía estudiar derecho.

De igual manera me encantaba mi clase de español y literatura, tuve un excelente maestro, Danilo siempre nos motivó a leer y a encontrar fascinación en ella, yo ante la falta de dinero para comprar los libros que nos ponían a leer, negociaba con mis compañeros, para que ellos compraran el libro yo lo leía y les pasaba el resumen. La verdad es que siempre me había gustado leer, por lo tanto, me gozaba en hacerlo, además en mi casa no había televisor, solo teníamos una vieja grabadora para escuchar música, así que la lectura era para mí una gran distracción.

Eran los años en los que el Rock en Español estaba en pleno furor, por lo que hacíamos trueque con los compañeros del colegio, con ellos intercambiábamos cassettes por libros, y luego nos reuníamos en el salón a hablar de éstos, la verdad es que hacer esto era más interesante que las conversaciones con las amigas y compañeras, que siempre estaban hablando de sus novios, y como yo no tenía me aburría y prefería hablar de otros temas con los chicos del salón. Con mis amigas siempre hacíamos bailes para las izadas de bandera, y las clausuras de fin de año.

A pesar de las condiciones económicas que teníamos los que estudiábamos en el colegio, las directivas se esmeraban por crear espacios alternativos, como salidas a museos, nos llevaban a mesitas del colegio, a Boyacá – Villa de Leyva, ya parque de Bogotá, al Jaime Duque, Salitre y Timiza.

Durante mis años de estudio de secundaria, alterné el colegio con el trabajo, en las tardes hacía un trabajo por el que me pagaban al destajo, contando bandas de seguridad, era un trabajo que no demandaba más que de tiempo para hacerlo. En esa empresa “ARCOS”, me daban libertad para que en los periodos vacacionales pudiera trabajar en otros lugares, generalmente hacía de empacadora o cajera en el almacén “CARAVANA” el cual era muy famoso en la localidad de Kennedy. Con lo trabajado compraba mis útiles escolares y uniformes.

Mis hermanos no me pedían dinero, y entre todos trataban de ayudarme con la alimentación, en especial mi hermana Luz Mery, ella siempre estuvo atenta a que no me faltara al menos dos comidas al día; no me pedían nada, mis hermanos en general confiaban mucho en mí, por lo que mi relación con ellos era muy abierta y sincera, ellos siempre sabían a dónde iba y con quién, cuando llegué a tener novio, no tenían inconveniente en que me visitara en la casa o en que yo saliera con él. Había una comunicación muy bonita, mis dos hermanos hombres siempre estaban atentos a cuidarme, a orientarme y mostrarme su apoyo.

En el año de 1993 recibí mi grado de bachiller académico, (después de una gran batalla contra el cálculo, la física y la química), en adelante comencé a trabajar, mi primer trabajo en casa estrella, luego como impulsadora y finalmente como vendedora de calzado infantil en Plaza de las Américas.

Allí comenzó una nueva etapa de la vida, con nuevos amigos, nuevas dinámicas sociales y culturales, encontré el amor y con él otras maneras de ser feliz e infeliz. Esta nueva vida me llevo a hacer parte de un grupo de amigos que para mí fortuna en su mayoría eran universitarios, digo fortuna, porque eso me llevaba a cuestionar

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

mi vida, pues pasados dos años de haberme graduado, solo trabajaba y rumbeaba, había caído en un círculo del que no pensé salir, sin embargo, el novio que tenía en ese momento era estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional-UPN, y fue quién me motivó para que comenzara a estudiar en la universidad.

El ingreso a la UPN en el año 1996, se dio después de un año en el que debí presentar dos veces el examen de Estado para poder aplicar a las universidades Pedagógica y Nacional, a las cuales me presenté para estudiar idiomas y sociología respectivamente, y a las que no pase en un primer momento; esta situación hizo que me detuviera a revisar qué era lo que yo quería estudiar realmente, porque hasta allí seguía las orientaciones de mi hermano Rodrigo.

Encontré que mi eterno amor habían sido las Ciencias Sociales, que era el campo en el que me quería formar, aun cuando el ser docente no lo veía como una opción, pensaba que yo sería una gran geógrafa, otra equivocación porque lo que realmente me gustaba era la historia. El ingreso a la Universidad implicó para mí, aterrizar en el mundo real, proceso que no fue fácil, porque debía continuar trabajando y lo hacía en contra-jornada, en la mañana estudiaba y en la tarde trabajaba en una prestigiosa boutique en el centro comercial al que me enviaran, Unicentro, Andino o Salitre Plaza, este trabajo me obligaba a vestir de una manera que rayaba con la cultura de la universidad Pública, más aún con los estudiantes de Ciencias Sociales, por lo que algunos maestros me veían con sospecha de si sería que yo estaba en el lugar equivocado.

Los cuatro primeros semestres fueron el entender un mundo en el que había vivido sin pensarlo, sin analizarlo y menos aún sin preocuparme por asuntos trascendentales, pues hasta allí solo me había preocupado por ser alguien muy lejano de mi esencia, superficial y materialista. Por tanto, la relación con los compañeros a pesar de ser muy cordial y e incluso de haber encontrado allí las amigas de toda la vida, fue muy tensionante en su comienzo, supongo que veían en mi alguien superficial, aunque sociable y lo que llamamos los colombianos “buena gente”.

Todo en la universidad era un reto, cumplir con las responsabilidades académicas no era fácil, pues mi vida era una maratón, salir de la universidad a trabajar, del trabajo a la casa a leer y hacer trabajos, no me permitía tener un desempeño sobresaliente, sin embargo, lograba avanzar, a pesar de no cumplir con el perfil que le hubiera gustado a mis maestros, considero que en su mayoría, fueron respetuosos y hasta afectuosos conmigo.

La relación con el grupo de amigos cercanos se afianzó con el transcurso de los semestres, cuatro mujeres (Nury, Diana, Mónica y Azucena) y cuatro hombres (Milton, Jorge, Esteban y Omar), siempre estábamos juntos, y aunque no fuimos el grupo más rumbero, cuando lo llegábamos hacer nos divertíamos mucho, reíamos todo el tiempo, gracias a los apuntes de alguno del grupo. Creo que al igual que mi grupo de secundaria, este grupo también contaba con la particularidad de que todos estábamos en el mismo promedio de edad 21 a 23 años de edad, exceptuado dos o tres personas que ingresaron con 17 años.

Para el 5to semestre las cosas tomaron una dimensión relevante, a este punto ya había establecer un punto de vista de las cosas, de la realidad histórica del momento, fui ganando en criticidad y pienso que ya tenía una lectura diferente de lo que

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

significaba ser docente, y ser docente de ciencias sociales, en un país como Colombia. Tuve maestros que marcaron mi formación profesional, y me ayudaron a formar una identidad académica propia, que con el tiempo y la experiencia profesional a hoy ganada le ha dado matices importantes e interesantes.

Durante los tres últimos semestres logré perfilar aún más mi derrotero profesional, pues era necesario definir por una parte la línea de formación profesional (historia – geografía) a la par que debía optar por un espacio de práctica pedagógica, opté por la historia y por la línea de práctica comunitaria; nunca imaginé que esta decisión sería tan importante en el tiempo. Fue una experiencia muy significativa, me permitió entrar a otro campo de estudio, la investigación social y los estudios sociales, campos que se fueron conjugando y consolidando, hasta llevarme a estudiar una especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de la Investigación Social y una maestría en Estudios sociales.

### Reflexión final

Hacer este ejercicio para mí ha significado una reflexión interesante en torno a la importancia que recobran las relaciones con los amigos, compañeros, familia y docentes, en el proceso formativo, y creo que hoy mi vida no sería la misma si en mi camino no hubieran estado mis hermanos, mis maestras de primaria Alba luz, Rosita y Esmeralda, o mi maestro de universidad Alfonso Torres, quienes fueron más allá de enseñarme contenidos académicos, para ofrecerme algo que necesitaba de verdad confianza ellos me dieron la oportunidad de creer en mí, de ver en mi capacidades que nunca pensé que tuviera, quienes antes de juzgarme por ser quien era, me dieron la oportunidad de ser.

Hoy a mis 47 años de edad, puedo decir con toda seguridad que de mi proceso formativo modificaría muchas cosas, especialmente en lo que respecta a los tiempos y a los esfuerzos por ser mejor, pero lo que si no modificaría, sería a quienes estuvieron cada paso, en cada aula y en cada institución, porque hoy como docente me esfuerzo en no ser como aquellos que me ignoraron o que simplemente no le aportaron nada positivo a mi vida, y si más bien por dar a mis estudiantes un trato humano, situada siempre en su realidad.

**Anexo 2: Narrativa A2**

Recordar del latín re-cordis, volver a pasar por el corazón

Nací al mundo después de mi primer hogar que era el vientre de mi madre, desprendiéndome y desaprendiendo hacia las búsquedas incesantes frente a qué es estar vivo, y qué significa vivir, aquellas búsquedas, quienes dieron los cimientos y las herramientas interpretativas, fueron ese “matriarcado” mi abuela Mery, mi mamá Jacqueline y mis tías Patricia y Sandra, a las que yo delego como mi fuente primaria de alteridad; debo mencionar que hacer este tipo de ejercicios conlleva develarse ante la memoria, transitar por los espacios más recónditos y abrumadores de mi existir, corto pero enarbolado por el viento de la vida, reflexionado quizá hasta el cansancio, pero retomado en cada pensar y respirar. Siguiendo con lo anterior aquellas mujeres hicieron de mi lo que he reflexionado y lo que ellas incidieron desde sus formas de ser, pensar, oír, creer, soñar, sentir, recordar y para mi concepto la importancia de llegar a ser, desde lo humano y lo espiritual, porque no con todos se pude llegar a ser, porque este mundo ingrato e indiferente no lo permite, pero a pesar de ello, renacen no sé cómo llamarlo resistencias o esperanzas encaminadas a fortalecer esa cadena de afectos que nos salvan de la muerte, como lo decía Bateman y (enseñanzas de mi abuela), esta cadena que se rehace desde sus raíces más profundas las compartí en mi niñez con mis dos hermanos, nuestros juegos, leyendo el principito y nuestro miedo a crecer, las emotividades viendo las estrellas, comiendo del mismo plato y resguardándonos de las adversidades, fuimos un trípode inquebrantable.

Mi familia materna, quien nos vio crecer, me ofreció todos los devenires que me anteceden, quienes me han regalado el infinito obsequio de compartir la vida, ellos y ellas son mi tierra fértil, en donde he arrojado mis semillas, mis aprendizajes se estremecen y un sinfín de sentires alojados en las coordenadas del ser retornan enseñanzas anécdotas poéticas y luchas de reivindicación, Mario Benedetti, Julio Cortázar, Jaimes Sabines, las reuniones a altas horas de la noche, con Pizarro, Bateman y su compromiso hacia el sancocho nacional, las arengas y sus compromisos desde la certeza, viviendo y aprendiendo en la pobreza, la música como el viaje que emprende el alma hacia los arpegios de lo que es anterior a nosotros y nos atraviesa viajando en el tiempo, la relación existente entre los seres humanos y el cuidado de lo que los rodea, quizá por ello mi decisión de estudiar Licenciatura en Ciencias Sociales, reconociendo el mundo desde ahí, a partir de esa otra manera de hallar respuestas al olor a miseria que hemos construido y que por certeza a través de la enseñanza y de este cambio generacional, podemos cimentar otra forma de relacionarnos con la vida, su pasado, la diversidad, su conservación, su prevalencia histórica e infinita y el legado local que hay en que cada lugar, de allí mi pasión por conocer Colombia, sus interconexiones regionales, sus saberes culturales, sus tradiciones ancestrales, la diversidad presente en cada rincón, olor, paisaje, persona, territorio de esta Colombia que debemos ver desde lo profundo, desde aquello que ha sido invisibilizado y que nos obliga a reinterpretarlo. La artífice y precursora de esto ha sido en gran medida la Universidad Pedagógica Nacional, su incidencia inquebrantable en mí, este lugar conglomerado de utopías y personas forjadoras de anhelos, como el colectivo maestros ambulantes y el trabajo comunitario en el barrio corinto y triangulo alto en la localidad de San Cristóbal sur, mis quebrantos

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

y emotividades se materializan allí, junto a mis compañeros y compañeras de senderos nocturnos, de mercados al hombro, de alegres rebeldías, de novenas camilistas en navidad, con los leños apagándose a las 6 y la luna como única luz para bajar a la ciudad de plástico, del sancocho de doña Luz y de los 300 niños saliendo de sus casas de cartón para compartir un partido, un libro en la biblioteca “caracol de la realidad” hecha por todos y todas, de las ampollas en las manos arando y cultivando para la economía solidaria, las madrugadas cada fin de semana para llegar allí donde la realidad existe y donde comprendí que lo que hay más allá de nosotros mismo son los otr@s, un trabajo que empezamos cuando tenía 15 años y que aún hoy a mis 23 tienen frutos y semillas, y es muestra que la educación popular y la apropiación del territorio por la dignidad y la vida tiene alcances inimaginables, así mimos congreso de los pueblos y fuerza Común, me enseñaron y enseñan a encontrar caminos, me han brindado las herramientas esenciales para entender la praxis dialógica inacabada y suscitada en cada relación con la vida y lo vivo

Quizá mi existencia la resumo en que me otorgo conocer las fotografías, simple e infinitamente esto, las cuales yo concibo como algo que nos toma de la mano y nos dice: ¡ven a ver! El problema no es sólo qué es lo que nos lleva a ver, sino sobre todo, la forma en que nos llevan. Si en la otra mano de la fotografía, van la verdad y el afán de justicia, entonces vale la pena el viaje, la vida y sus consejos, su forma de entender la dignidad, el hacer justicia coexistiendo en una lógica de no pasar por encima del corazón de nadie.

Si no es así, entonces más vale velar el rollo y la vida. Así es como nos devela el camino, mis fotografías, las que me toman de la mano son todas junto a mi hija Adhara, esa infinita estrella que se despliega del firmamento para acompañarnos en estos horizontes inundados de esperanza que aun con su prematura llegada no solo nos dio respuestas para afrontar las miradas de señalamiento, sino a forjar ante las inclemencias el furor de vivir, y mi compañera Helen cómplice de todos mis rumbos, mis caídas y mis vuelos, son las que hacen del viaje lo más asombroso y perdurable, junto a su familia que la considero como mía, aquellos seres que le han brindado a este tejido itinerante un arraigo infinito de asombro y gratitud, como si hubieran sido parte de mí en esta y en otras vidas anteriores.

Esta es mi palabra sencilla, esa flor que nunca morirá, la semilla que proliferó en mí y que la otorgamos al camino desde el primer aire a su lado y que se mantendrá hasta el último día en este relativo estar en el mundo, ellas son mi agradecimiento más inmenso desde las vertientes más puras de mi ser, con la profundidad y la infinitud del universo... Nadie se rinde... nunca me rendiré, es decir nunca nos quedaremos solos...

### Anexo 3: Narrativa A3

Nací el 13 de octubre de 1990, mi mamá nació en Bogotá y mi papá en Pacho Cundinamarca, ella se casó con él por dos razones primera por amor y segunda por huir de su casa, pues allí debía mantener su familia y nunca pudo estudiar ni tener otro modo de vida al del yugo materno y posteriormente matrimonial. Producto de esa unión nacieron cuatro hijos, soy la segunda (única) y mi tercer hermano murió a causa de una afección pulmonar la cual empeoró por negligencia médica.

A los meses de haber nacido me descubrieron una cardiopatía lo que impedía mi buen desarrollo físico y de salud, me desahuciaron y por esta razón me bautizaron antes de ingresar al quirófano, según cuenta mi mamá los problemas pulmonares eran constantes y mi primeros dos o tres años de vida los viví en la clínica Cardío Infantil, me corrigieron una afección cardiaca múltiple (los ventrículos tenían orificios lo que impedía el flujo correcto de la sangre), posteriormente me intervinieron a causa de una hipertensión pulmonar, dado que el corazón afectó de buena manera mi pulmón derecho. Sobreviví de las dos cirugías, las cuales eran de alto riesgo y eran de las primeras intervenciones que se realizaron en el país. Por las anteriores razones mi mamá siempre fue sobreprotectora y me impedía hacer ejercicio, tener sustos o molestias.

Mi vida escolar inició a temprana edad, a los cuatro años, no porque mi mamá quisiera sacarme del lecho materno, fue a petición propia, ella debía llevar a mi hermano mayor a estudiar y yo le solicitaba a gritos que me dejara en el colegio porque yo quería aprender. Ingresé a estudiar y me gustaba, aunque era muy retraída y tímida, me encantaba jugar y aprender, el colegio donde ingresé era un colegio privado de barrio, mi papá no veía con ojos buenos la educación pública, aseguraba que los profesores no enseñaban bien y tenía recursos suficientes para nuestra educación, así mismo afirmaba que solamente nos apoyaría hasta bachillerato porque debíamos ser responsables de nuestros estudios de educación superior.

Estudí en este colegio hasta primero de primaria (1997), porque mi papá compró un carro el cual permanecía más en reparación que en uso, entonces no hubo más dinero para educación privada. Me matricularon en escuela pública y a mi hermano mayor también, obtuvo los cupos por medio de colaboraciones, ir a barrer y colaborar en otros oficios en el colegio y escuela. La escuela era totalmente distinta al colegio privado, allí había más espacio, mariposas negras, un cementerio, fuentes hídricas o conocidas popularmente como vallados, los compañeros eran niños provenientes de fincas o de barrios aledaños al mío, ese año recuerdo haber tenido a una profesora llamada Nelly, era Afro, de carácter fuerte, todas las mañanas nos llevaba al patio para tomar el sol y hacer ejercicio, recuerdo que nos hacía escribir cada letra en un cuadro de la hoja de cuaderno, ella me daba miedo porque yo era una de las más pequeñas y me sentaba en los puestos de adelante, ella gritaba a los niños y golpeaba siempre la mesa donde yo me encontraba para demostrar su autoridad, esta actitud generó en mi mayor miedo, temía dirigirme hacia ella o hacer ruido porque no quería oír sus gritos.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

En 1998 estaba en tercero de primaria y mi nueva maestra era una mujer cristiana, fanática que promovía oraciones y cantos bíblicos durante las clases, ese mismo año asesinaron a mi padre cerca de mi casa, se desconocen las causas, algunos afirman que las razones podrían ser un robo o por líos pasionales. Mi mamá quedó con tres hijos mi hermano de 12 años, yo de 7 y el pequeño de 2, la situación económica fue difícil y la precariedad fue constante, pero mi mamá nunca nos dejó sin comer y jamás pidió nada a nadie, pues no quería despertar lastima y la familia de ella y mi papá nunca supieron las necesidades que vivimos. Recuerdo que después de la muerte de mi papá, mi mamá no nos envió al colegio durante un buen tiempo, al volver a clase todos me aplaudieron incluyendo a la profesora, aún sigo sin entender ese aplauso y me cuesta comprenderlo.

Culminé mi primaria con la misma docente, pero después del asesinato de mi padre, el cual aún sigue impune, yo era una niña insegura, más retraída y no me destacaba por ser buena en clase, creo que la razón principal era a causa de ver a mi mamá tan triste por la muerte de mi papá. Recuerdo con mucho cariño que en clase de Ciencias Sociales me hablaron acerca de los indígenas Muisca, me encantó el tema demostraba interés y la maestra reconocía mi interés.

Mi escuela fue construida y convertida en megacolegio, porque sólo tenía hasta primaria, esto fue a causa de la demanda de educación de Bosa porque no habían suficientes instituciones para el número poblacional. En Bachillerato el cambio de docentes fue violento, asumir la actitud violenta de los estudiantes de bachillerato, las niñas coqueteando para llamar la atención y los docentes distantes no fueron fáciles. Estos retos se vieron relacionados con mi bajo desempeño académico, lo que puso en riesgo mi año escolar, pero con el apoyo de mi madre pude prepararme mejor y vencer los obstáculos.

De sexto a décimo solo puedo recordar la amplitud y complejidad de las disciplinas académicas, pero nunca tuve orientación acerca de mi futuro académico, sólo era destacada por cumplir con tareas y obedecer a mis maestros y maestras. En grado once conocí un grupo de amigos quienes cambiaron mi visión de mundo, ellos estudiaban en universidades públicas, tenían un cine club donde veíamos películas y posteriormente debatíamos de las mismas, me encantaban los sábados porque quería aprender más cosas relacionadas a cuestiones sociales y políticas del país. Ese mismo año, el profesor de Física conoció mi nueva visión crítica del mundo y me regalo un libro significativo e importante para mí las venas abiertas de América Latina, al iniciar su lectura no podía comprender muchos conceptos y palabras que danzaban junto a mis ojos, recuerdo que le pregunté a mi maestra de sociales (una provisional porque la de planta estaba en licencia de maternidad) acerca del concepto percapita, ella me respondió que no sabía que significaba y me recomendó buscar en un libro de texto. Las clases en el colegio eran la sumatoria de trabajos desarrollados en clase y casa, nunca nos hablaron de temas coyunturales o de un futuro académico.

Otro evento que recuerdo fue que le solicite a mi maestra de Español que nos pusiera a leer porque no conocía libros, recuerdo que aceptó la propuesta y el libro a abordar fue casa de muñecas, una gran decepción para mí y evidencio el poco interés de mis compañeros al manifestar que era un libro muy largo. Mi vida transcurría en ayudar a mi mamá en un negocio propio, estudiar, hacer trabajo social, salir a marchas con mis amigos y asistir a algunos seminarios de la UD.



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Me gradué del colegio con un ICFCES bajo y con el deseo de estudiar medicina pero no lo pude hacer por falta de recursos, comprendí que la universidad privada era para personas adineradas y mi mamá no podía asumir una deuda de tal magnitud. Al salir del colegio, no sabía qué hacer con mi vida, había decidido estudiar ciencias sociales en la UD o antropología en la UN, me presenté tres veces a esas universidades y nunca pasé, durante este tiempo la frustración era un estado cotidiano, durante ese tiempo leí varios libros de manera autónoma 1984, así habla Zaratustra, un mundo feliz, termine las venas abiertas de América Latina con ayuda de un diccionario, siguiendo el corte, entre otros, los cuales me prestaban o me compraba mi mamá.

También me había presentado a la UPN, pero no quería entrar allá, la primera vez no pasé la PP, la segunda vez quedé en la entrevista, fue un caos porque el docente entrevistador preguntó acerca de la globalización y su impacto en la educación, no supe que responder y eso afectó mi ingreso, la tercera vez quedé en lista de espera en el puesto número dos, recuerdo que el día de la entrevista me robaron los papeles, citación y dinero en transmilenio, llegué llorando al salón y le expliqué al docente lo que me había ocurrido, él comprendió y me dejó ingresar, recuerdo con cariño este acto aunque no me recuerde yo le estaré agradecida. Hubo una reunión en la universidad para aquellos que estábamos en lista de espera y me comunicaron que habían siete cupos disponibles, acepte con el mayor gusto del mundo.

Al ingresar a la universidad comprendí que estaba alterando la linealidad de las mujeres de mi familia, ya que era la primera que lograba ingresar a una universidad y que tenía un proyecto distinto a la maternidad. En la Universidad Pedagógica construí las bases de mi proyecto de vida, allí conocí a mi mejor amiga, a mi actual pareja y a docentes extraordinarios que me permitieron comprender la realidad de otra manera, analizarla y emplear la educación como herramienta de transformación social, por ello decidí realizar mi trabajo de grado en una comunidad indígena en Piendamó Cauca, esta labor fue dirigida por una docente quien me instruyó en el mundo de la investigación social y me dio a conocer las relaciones horizontales que pueden gestarse entre los distintos saberes, identidades culturales y entre docente y maestro.

El trabajo con la comunidad indígena fue el inicio para la deconstruir el conocimiento y mi accionar como docente, comprendí que la interculturalidad es un proceso constante, un accionar político, educativo, epistemológico y constante el cual pone en cuestionamiento las relaciones binarias y segregadoras construidas desde tiempos coloniales y del capitalismo. El trabajo de grado permitió crear y ejecutar una propuesta de educación contextual para satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa y de los Misak, durante la sustentación una de las jurados nos felicitó por “tercas”, esas palabras han hecho eco en mí y la terquedad académica permite comprender situaciones coyunturales y fenómenos socio-políticos e históricos que necesitan ser tratados para asegurar la diversidad existencial y el respeto por las formas de vida existentes. Así mismo, comprendí que la Universidad está alejada de los fenómenos históricos y continúa legitimando un modelo europeo el cual es ajeno al contexto latinoamericano.

Mi paso por la Universidad puso en cuestión en mi hogar el poder que puede adquirir una mujer empoderada, aunque mi madre siempre me formó bajo principios autónomos e independientes, para ella no fue fácil romper con la idea que una mujer sólo viene al mundo para casarse y reproducirse. Pero ella es a quien debo lo que soy, es particular aceptar que los hijos somos quien después debemos ser formadores

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

de la educación de nuestras madres y ella reconoce que soy lo que ella quiso ser, pues no contó con apoyo familiar para continuar con su vida académica.

Al ejercer mi vida laboral comprendí que ser docente no es tan fácil como se suponía, trabajé en un colegio en el dorado en la comunidad de Santafé mis estudiantes de primaria eran hijos de trabajadoras sexuales, recicladores y vendedores ambulantes, allí parecía ser que los niños no poseían infancia y eran pequeños adultos con grandes responsabilidades. Posteriormente inicié mi labor en un colegio privado donde era sujeto de explotación laboral tenía cinco asignaturas a cargo de sexto a grado once, lo particular era que los estudiantes eran hijos de personas clase media y la población estudiantil tenía sueños y metas por cumplir, aún dialogo con algunos de ellos pero decidí no laborar más por dignidad profesional. Trabaje en dos colegios de Ciudad Bolívar como docente provisional uno en primaria nuevamente, no como docente de sociales, sino de todas las asignaturas pero los estudiantes a pesar de tener un contexto difícil eran niños con actitudes positivas y afectuosos, la despedida no fue fácil pero los recuerdo con afecto, en este lugar comprendí que las bases de la educación están en primaria; luego trabajé como docente en grado sexto y fue un reto, entendí que el paso de primaria a bachillerato es un acto violento el cual busca el sometimiento colectivo de los estudiantes sin importar los cambios emocionales y físicos, allí un niño me dijo que lo adoptara porque su mamá era violenta y yo lo trataba con respeto, es lamentable vivenciar las diversas formas de maltrato y de violencia de los jóvenes quienes en ocasiones recurren a las drogas como salida a la carencia de afecto familiar.

Trabajar no era lo único que deseaba en la vida, quería continuar con mi formación académica, pues mi sueño es ser docente de la Universidad Pedagógica y con lo que trabajé ahorre para iniciar mis estudios de Maestría. Dada la formación brindada en mi pregrado busqué una maestría en investigación social, me presenté a la universidad distrital con la idea de analizar la violencia femenina indígena, pues durante mi estancia en el Cauca varias mujeres me relataron los vejámenes a los que se veían sometidas por medio de actos de violencia intrafamiliar. La maestría fortaleció saberes y me permitió conocer otros escenarios educativos pero tampoco tenían un docente que me permitiera fortalecer la interculturalidad y no evidencie interés en los docentes. No obstante por cercanía a uno de ellos, logré contactar a unas monjas que trabajaban con los Nukak en el Gauviare, me contrataron en ese momento para ser formadora de formadores, fue un proceso enriquecedor uno de los mejores trabajos de mi vida pero al mismo tiempo cruel, porque la situación de los Nukak es lamentable y la masificación humana es un proceso constante que pretende eliminar la diversidad cultural de la población presente en el país, así mismo la violencia y la exclusión han afectado de manera directa a los Nukak, trabajé un año y se lograron avances significativos, logré contactar a Feliciano Valencia para que hiciera un video y les hablara acerca de la importancia del trabajo político y cultural que deben tener los pueblos originarios.

Trabajé como asistente de investigación, con uno de los mejores docentes de la maestría pero quien limita las relaciones estudiante-docente, pues aún cree en la distancia del conocimiento. No obstante, formó a docentes del distinto en temas relacionados con la crítica, la creatividad y la transformación características que deben estar presentes en formadores de la educación pública.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Tiempo después hice parte del censo socio-económico de las FARC-EP con la Universidad Nacional, este trabajo cambió mi vida, pues conocí otras versiones de la historia ocultas por los medios de comunicación. Allí, comprendí que mi trabajo de maestría debía realizarse bajo la coyuntura política del país, decidí trabajar acerca del agenciamiento político de las mujeres excombatientes de las FARC-EP; con el fin de deconstruir imaginarios acerca de las mujeres farianas y aportar al reconocimiento de ellas como mujeres empoderadas. Realice varias visitas a las ZVTR y realice historias de vida a partir de lo que ellas me quisieran contar, pues mi idea no era “agarrar pueblo”, como afirma Mayorga, sino dar la palabra a las personas que han sido silenciadas y a quienes son vista desde el morbo.

Hace poco trabajé en un proyecto de educación popular, el cual buscaba potenciar la alfabetización en sectores marginados de Bogotá, tuve a cargo dos grupos, el primero con mujeres indígenas desplazadas por la violencia del país, el proceso no fue fácil dadas las relaciones patriarcales y dominantes ejercidas por los hombres de la comunidad y decidí renunciar, pues no es fácil ejercer en sectores opresivos. El segundo fue en un grupo de adultos mayores en Bosa, este grupo significó para mí la deconstrucción acerca de la educación y las relaciones entre docente-estudiante, pues ellos veían con recelo esta relación, logré cambiarla y consolide un grupo caracterizado por la criticidad, el auto-respeto y que reconoce los conocimientos propios.

Logré graduarme como Magister en Investigación Social Interdisciplinaria en diciembre de 2018 y mi madre afirma que soy el orgullo y ejemplo de mi familia, durante la ceremonia se lanzaron arengas a favor del paro estudiantil y ella las cantó con lágrimas en sus ojos, pues comprendió que gracias a la educación pública superior su hija rompió con estructuras establecidas y defiende ante personas cercanas las acciones de resistencia y de lucha estudiantil.

En la actualidad he podido concluir que muchos jóvenes y niños pueden cambiar su futuro por medio de la educación, pues además de avanzar un poco en términos económicos permite comprender el mundo como unidad compuesto por la sumatoria de la diversidad de vida existente.

#### Anexo 4: Narrativa A4

Nací en Bogotá el 27 de abril de 1989, vengo de una familia de clase media baja; mi papá era un trabajador raso en la industria del algodón de Utica Cundinamarca, mi mamá una joven de 18 años inocente y hermosa de El Banco Magdalena. Después del nacimiento de mi hermana mis padres tuvieron muchas dificultades económicas pasando de un lugar a otro, mi padre sin dinero ni trabajo llevó a mi mamá y hermana a la ciudad de Cali en busca de mejores oportunidades. Allí nació mi hermano y mi padre trabajaba con lo que podía, pero realmente tampoco fue una buena época para mi familia por lo que se trasladaron a la ciudad de Bogotá. Entonces, nací en medio de las peores dificultades económicas, finalmente mi padre pudo hacerse con un dinero cuando yo tenía unos 6 años para poder manejar su propio negocio, una pequeña fábrica de calzado con no más de 5 trabajadores. Las cosas mejoraron un poco, vivíamos en el barrio restrepo muy conocido por la industria del calzado.

Poco después el estado colombiano hizo un tratado de libre comercio con China, lo que llevó a la quiebra a mi papá puesto que el calzado de que venía del país asiático llegaba mucho más barato. Poco después nos trasladamos al Barrio Verbenal en el norte de la ciudad, mi papá nos sostenía como podía, mi familia era de 5 personas; mi mamá, mi hermana mayor, mi hermano y yo el menor. Mi hermana para esa época tenía unos 20 años y ayudaba en la casa con dinero, mi papa comenzó a trabajar en una empresa llamada Valobis y Cia. Era una empresa de helicópteros con muy buenas ganancias, pero mi padre simplemente era un ayudante, mi hermana trabajaba para esta empresa también, allí conoció a un joven llamado Felipe, tiempo después tuvieron un hijo por lo que abandonó la casa.

Cuando yo tenía 10 años mi papá enfermó de cáncer, lo que llevo a la verdadera crisis en mi familia; por un lado, el seguía trabajando y sometiéndose a las quimioterapias, pero por el otro ya estaba en tercera fase del cáncer, se decía que ya no se podía hacer nada. La situación económica de mi casa era profundamente mala, tanto así que donde vivíamos debíamos un año de arriendo, pero la persona que nos había arrendado no nos cobraba tan bruscamente por que conocía a mi papá y sabía de la situación en la que estábamos.

Unos meses después mi papá finalmente falleció yo aún tenía 10 años, recuerdo que ha sido uno de los momentos mas confusos y tristes de mi vida, mi hermano tenía unos 15 años, mi hermana casi no podía ayudarnos ya que tenía sus propios problemas. Mi mamá y hermana siempre estaban de pelea a raíz de la muerte de mi papá, quizás mi mamá nunca le perdono que quedará embarazada de Felipe ya que siempre le pareció un vago. Mi mamá nos sostuvo como pudo; pedía por un lado y por otro, vendía productos de aseo, arequipes, confeccionaba ropa, etc. Así vivimos durante tres años, no nos cobraban el arriendo ya que la señora que nos había arrendado por la amistad que tuvo con mi papá y por nuestra situación decidió perdonarnos todos esos años que debíamos.

Entre esas épocas transcurrió mi colegio una de las mejores épocas de mi vida, estudié en el colegio Nicolas Esguerra, era masculino y recuerdo tener muchos

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

dilemas por esto, ya que siempre quería estar al lado de una chica. En mi barrio conocí por medio de un amigo llamado Jaime a una amiga de su colegio llamada Angelica Diaz, me encantaba muchísimo y en una de esas fiestas de 15 años empezamos a hablar y de ahí surgió una relación muy bonita, fue mi primer amor. Entre esas jugarretas llego la época de la primera borrachera con mis amigos del barrio y del colegio, la primera vez que fume marihuana y que no e podido dejar hasta el día de hoy, todos esos momentos que uno no olvida y que son siempre salidos de control y desobediencia juvenil. En el colegio me empezó a gustar la historia y los problemas del mundo, comencé a leer sobre comunismo y anarquismo. Me sentía aturdido en mi colegio, siempre tuve envidia de Jaime por que estaba en un colegio privado y con mejores condiciones que las mías, además de estar en el colegio de mi novia. Entre esas cosas llegue a mis 17 años y me encontraba en decimo de bachillerato, una vez en el bosque del colegio me vieron fumando marihuana con otros amigos, por lo que me quitaron el cupo del colegio para el año siguiente, e intenté validar, pero no me gustó para nada.

En esas mi hermano ya estaba un poco mayor, se encontraba trabajando en una obra de construcción y sustentando a nuestra familia, yo por el contrario anduve mucho tiempo en la calle emborrachándome y drogándome con mis amigos, probé muchas drogas a esa edad; cocaína, éxtasis, LSD. La verdad fue una época bastante confusa y llena de una rabia absurda por la sociedad.

De los 15 a los 18 en mi conjunto siempre me vieron como un loco drogadicto ya escuchaba música a todo volumen y me vestía como punk. Vivía en conjunto con personas que tenia mejores condiciones que las mías y de cierta forma siempre me sentí rechazado por algunos círculos sociales a mi alrededor, debe ser por eso que siempre los e criticado.

Ya tenia 20 años, empecé a trabajar con un amigo de mi mamá que hacia toda clase fritos de la costa; quibbes, arepas de huevo, caribañolas, butifarras, etc. Aprendí mucho con él, se llama Jaime Arroyo, y trabajé varios años con él. Siempre supe que no quería solo quedarme trabajando, por lo que me presente a la UPN y no pasé y después me presente a la UD y pasé a Ciencias Sociales.

Fueron dos años de mucho descontrol y fiestas a pesar de que también estude mucho, además me descontrolé en todos los sentidos; sexo, drogas, etc. Aprendí muchísimo, pero también me di cuenta como se manejaba la universidad pública. Me encapuchaba mucho en la maca, hacíamos armas no convencionales para el SMAD, bueno, demás cosas. Estuve mientras tanto ayudando a mi familia trabajando para Jaime y estudiando al mismo tiempo, entre ese tiempo maso menos en el 2013, conocí a una chica llamada Estefanía Ojeda, ya había tenido varias relaciones, pero realmente esta cambio mi vida en el sentido de que nunca antes había tenia una afinidad con una persona de forma tan agradable, me sentía profundamente enamorado, al mismo tiempo, también había perdido por tercera vez una materia en la universidad y me echaron al siguiente semestre.

Me sentí muy frustrado y deprimido, dure un año y medio trabajando con Jaime y mi exnovia al ver que me sentía muy frustrado decidió sorprenderme y regalarme el pin de la UPN me presente esta vez y pase, eso fue en el 2015.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Después de saber como era la universidad pública de tener dificultades con las drogas y de acordarme lo horrible que se sentía perder la oportunidad de graduarse, decidí desde primer semestre sacar como fuera posible mi carrera adelante, desde el 2015, por un lado, está mi familia que, aunque es mas estable económicamente, también me toca responder por servicios y demás. La UPN a cambiado mi vida para bien, ha sido un camino muy difícil ya que a pesar de trabajar en la calle vendiendo accesorios para celular, teniendo a veces el día a día al hombro y respondiendo al mismo tiempo en la universidad, puedo decir que tengo una vida estable, gracias a mi hermosa madre y hermano.

En estos momentos mi deseo mas grande es acabar la universidad con todas mi ganas y fuerzas, a pesar de los problemas que se puedan presentar, como este coronavirus. Espero siempre que todo esto se solucione para poder graduarme y viajar mucho, es mi sueño final.

### Anexo 5. Narrativa A5

Cuando intento recordar una situación de mi niñez, la más lejana en el tiempo, se me viene a la cabeza una imagen de mi abuela paseándome en mi coche por un parque. Tengo presentes los colores de ese día. Mi abuela tenía una sudadera rosada y una ruana que aún conservamos en casa, como era un paseo en la tarde tengo visos de tonos naranjas mezclados con el verde del pasto. Aunque tal vez sea uno de los recuerdos más lindos de mi infancia, puede que sea falso. No estoy segura si es una imagen que ha recreado mi cerebro a partir de una fotografía que tengo en casa o si en verdad es algo que recuerde; de lo que sí estoy segura es que a veces suelo soñar con mi abuela paseándome por el parque. Es una imagen que carece de verdad, pero que está en mi memoria y que intento guardar con mucho cariño.

Seguramente así empezarán muchas de mis historias de la infancia, con mi abuela siempre presente. Ella fue una mujer fundamental en todo lo que fui, soy y, seguramente, en lo que seré. Crecí al lado de mi abuela y mi mamá, sin embargo, como mi mamá siempre ha sido madre soltera, ella tenía que encargarse de trabajar para llevar el sustento a la casa. Si mamá no trabajaba, mi abuela y yo no comíamos, así de sencilla (y compleja) era nuestra situación. Es por esto, tal vez, que desde temprano mi mamá hizo lo posible porque yo entrara a la vida escolarizada, para liberar a mi abuela de una responsabilidad que no era de ella. Cuenta mi mamá que a los tres años yo ya iba al jardín escolar del barrio en el que vivíamos. No tengo ni un solo recuerdo de mi mamá recogándome o llevándome al jardín, pero sí de mi abuela, incluso, recuerdo una vez en la que se demoró más de una hora en recogerme. Ese día, ella había ido a acompañar a mi tío en alguna diligencia y llegaron tarde al jardín. Es muy probable que tuviera miedo por la demora de mi abuela, pero puedo decir con certeza que nunca creí que me fuera a dejar abandonada como, supongo yo, pudieron haber imaginado otros niños con la edad que yo tenía en ese entonces (aproximadamente cuatro años).

En cuanto al jardín infantil, recuerdo que el uniforme que utilizaba era con un saco azul, pero mi abuela se percataba de que yo llevara una ruanita amarilla o un saco rojo encima del uniforme. En el Liceo Nueva Marsella, había un niño, que creo que era de mi mismo salón, se llamaba Nicolás, lo recuerdo porque solía pegarle a los demás compañeros (niños y niñas) pero yo nunca recibí un mal trato de él y aún así nunca fuimos buenos amigos, existen dos posibilidades que expliquen esto: 1. Le caía bastante bien o 2. Le faltaba confianza conmigo y por eso no me pegaba. No sólo puedo recordar cómo me recogían en el jardín, también puedo recordar cómo recogían a Nicolás. Quienes solían ir por él eran su mamá y su hermana, que no era muy mayor que él, no creo que haya ocurrido alguna demora con él como la que ocurrió conmigo, supongo que eso es bueno para Nicolás.

La casa en la que vivía era grande, tenía dos pisos, un patio y muchas habitaciones (demasiadas para solo tres personas) y, aunque la casa era en arriendo, mi mamá y mi abuela subarrendaban las habitaciones sobrantes. Una de esas habitaciones fue, durante mucho tiempo, para una inquilina que se llamaba Beatriz, quien vivía con su hijo adolescente. Siempre los tratamos como dos integrantes más de la familia. Tanto así que, en medio de mi osadía (o grosería) con tan sólo cuatro años yo le decía a Beatriz que hacía arepas sucias, porque yo a esa edad, al parecer, aún no distinguía la comida sucia de la quemada. También solía entrar a la habitación de Beatriz y hacer desastres con su maquillaje, tomaba sus labiales como lápices y el espejo como

lienzo, cuando Beatriz llegaba en la noche, tenía que borrar las obras de arte que dejaba plasmadas en el espejo del tocador de su habitación. Arturo, el hijo de Beatriz, también hace parte de muy buenos recuerdos de mi niñez. Él tenía una novia y recuerdo que me llevaba a la casa de ella cuando iba a visitarla. Entonces, la buena relación que tenía con Beatriz y Arturo se extendió a la novia de Arturo, Lina. Luego Arturo y Lina tuvieron un hijo y yo ya no fui tan importante.

Mi familia no es muy numerosa, pero la generosidad de mi abuela permitía que se formaran lazos casi que familiares con otras personas, por ejemplo, la familia de Los Fonseca siempre ha sido muy importante para mi mamá, mi abuela y yo. Los esposos María Luisa y Humberto Fonseca siempre fueron muy cercanos a mis abuelos, los hijos de ambos matrimonios se criaron juntos y yo veía en los hijos de María Luisa y Humberto unos tíos. No es que no tuviera tíos, es que sólo tenía un tío, pero la relación con él era mucho más cercana que la de un tío y una sobrina. A mi tío siempre le he dicho papá, por supuesto que teniendo claro que él es mi tío. Esto en mis primeros años generó problemas con la esposa de mi tío y sus hijos, pero supongo que nunca fue algo que trascendiera porque yo siempre he tenido claro que es hermano de mi mamá, nunca esposo de ella. Mi tío tenía un carro, así que solía viajar con él y mi abuela a la casa de mis primos y, a veces, me quedaba a dormir allá. Mi primo Carlos es un año mayor que yo, así que en mi niñez solía verlo como una imagen a seguir. Juntos jugábamos muy bien y yo siempre lo seguía en todas sus ideas. Así que muchos de los gustos que tengo o muchas de las actitudes que tomé cuando fui pequeña, buenas y malas, se las debo a él. Nos bañábamos juntos (aunque siempre con la ropa interior puesta) y durábamos horas en la ducha jugando con carritos y cualquier juguete. Luego, cuando él tenía 9 años, empezamos a darnos cuenta que era mejor que cada uno se bañara por separado. Los juegos con Carlos eran a veces muy particulares, porque nos gustaba intercambiarnos juguetes, él jugaba con mis barbies y yo con sus carritos y, aunque mi familia suele ser algo machista, nunca escuchamos reproches por parte de ninguno.

Mi mamá siempre se ha caracterizado por darnos lo mejor a mi abuela y a mi, así que llegó el día en el que debimos trastearnos a una nueva casa, una propia. Yo tenía cinco años cuando eso ocurrió. No creo que el cambio hubiera sido algo significativo para mí, porque no tengo recuerdos muy claros del día del trasteo. Walter, uno de esos tíos adoptivos de la familia Fonseca, suele contarme que en el trasteo yo tomé sin permiso un labial de Beatriz y durante el viaje de la casa antigua a la nueva casa me dediqué a “maquillarme” toda la cara quedando como un cuadro abstracto. Eso no lo recuerdo, pero es muy probable que haya ocurrido. También es muy curioso que después de tanto haber jugado con el maquillaje de Beatriz y, de vez en cuando con el de mi mamá, en mi adolescencia y mi adultez no sintiera ningún gusto por maquillarme.

La nueva casa en realidad es un apartamento. Desde 1999 vivo en un segundo piso de un conjunto residencial del barrio El Tintal, como la construcción del barrio entero era nueva no me caractericé por tener muchos amigos, además, mi abuela y mi mamá no solían dejarme salir a jugar sola tan fácil. Sin embargo, en el tercer y quinto piso del bloque en el que está mi apartamento, vivían dos niñas uno o dos años mayores que yo. De vez en cuando, si había terminado todas mis tareas, podía subir al apartamento de ellas a jugar un rato. Si ellas no estaban o mi mamá no me daba permiso de jugar con ellas, entonces le pedía permiso a mi abuela para ver televisión,



## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

porque la voluntad y los permisos de mi abuela nunca eran contradichos por mi mamá y eso lo aprendí muy estratégicamente desde pequeña. La que no sabía esto era mi abuela y por eso, siempre que le pedía permiso a ella para algo ella me respondía que debía preguntarle a mi mamá, y mi mamá me respondía que debía preguntarle a mi abuela. Aun así, siempre intentaba ingeniármelas para convencer a mi abuela, el resto ya estaba ganado.

El año en el que llegué a mi nueva casa concuerda con el año en el que inicié una nueva vida escolar. En 1999 teniendo seis años, ingresé al grado transición del Colegio La Merced. Toda mi vida escolar, mi vida social y mucho de lo que soy se formó en este Colegio, y puedo decir que sólo debo gratitud y alegrías a este espacio. Muy seguramente tengo varias anécdotas por grado, intentaré esforzar mi memoria para que la mayoría de recuerdos queden grabados en este escrito.

El curso al que ingresé era el 001, había cinco cursos. Las clases iniciaban a las 6.30 de la mañana si no estoy mal, así que mi abuela me levantaba todos los días a las 4.30 de la mañana, la ruta me recogía una hora después y antes de las 6.30 ya estaba en colegio. El camino que tomaba mi ruta escolar era largo, porque el bus era grande y debía llenar todo el cupo, así que recogía varias estudiantes en el barrio vecino de Patio Bonito, una de las niñas que recogía en ese barrio se llamaba Yolima, ella al igual que yo, estaba en transición, sólo que en el curso 002, pero eso no nos impidió establecer una amistad que, hasta el día de hoy, perdura y augura un futuro lleno de recuerdos y lindas historias compartidas. También compartíamos ruta con una niña que se llamaba Angélica Quiñones, que era del curso 005. Las tres fuimos muy buenas amigas durante nuestro paso por transición y primaria.

La profesora que estaba a cargo de mi curso se llamaba María Eugenia, pero el primer día de clases se presentó como Maru, así muchas de nosotras no solíamos llamarla como profesora sino Maru. La profesora del salón de Yolima se llamaba Marta, a quien de cariño llamaban Martica y la profesora del salón de Angélica se llamaba Isabel, a quien llamaban Isabelita. Si bien Martica tenía una muy buena fama entre las estudiantes no cambio todo lo que aprendí, viví y disfruté junto a Maru. Es muy probable que el carácter que formé no sólo se lo deba a mi mamá y mi abuela, sino también a Maru. Solía repetirnos que éramos “únicas y irrepetibles” y aún hoy estoy convencida de ello y se lo digo a muchas personas que me encuentro en el camino de la vida.

Si de algo estoy segura es que Maru se esforzó por hacernos creer en nuestra valentía y autodeterminación, en la creatividad y la imaginación, en el amor por la lectura y lo que hacíamos. Muchas son las anécdotas junto a ella, muchos son los bellos recuerdos que se vienen a la cabeza con su nombre.

Algo que suele ser muy común entre las profesoras de transición (digo *las* porque la mayoría suelen ser mujeres, pero reconozco el valor de los hombres al ser profesores de primera infancia) es dejar planas a sus estudiantes. Yo tengo la fortuna de decir que nunca hice una plana por orden de Maru, ella odiaba esta práctica, prefería otro tipo de herramientas para que nosotras aprendiéramos los números y las vocales. No obstante, Walter, el hijo de María Luisa, se preocupaba bastante por mi educación y se encargaba de dejarme planas enteras de letras y palabras, que yo terminaba haciendo a última hora, cuando él llegaba de visita a casa a revisar cómo me había ido con la tarea. Un día, mientras las estudiantes del salón 001 estábamos fuera del

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

salón por alguna razón diferente al descanso, nos dimos cuenta que la profesora del salón 003 estaba dejando planas a sus estudiantes ¡Semejante atrocidad debía ser denunciada con Maru! Corrimos varias estudiantes hasta nuestro salón para avisarle a Maru que la profesora del 003 obligaba a sus estudiantes a hacer planas, Maru no nos dijo mayor cosa, supongo que no estaba bien que ella interviniera en el trabajo de su colega, pero sin duda notamos su disgusto.

Recuerdo otro día en el que la noche anterior había llovido demasiado y uno de los corredores del colegio se inundó, así que Maru aprovechó la calamidad para enseñarnos a hacer barquitos de papel y ponerlos a navegar en el charco de agua. Hicimos carreras con los barquitos, jugamos, aprendimos a hacer barquitos y aprovechamos una situación infortunada del colegio.

Otro día Maru quiso enseñarnos a ser valientes y perder miedos, así que se atrevió a llevar a todas las estudiantes del salón fuera del colegio para cruzar un puente peatonal que quedaba frente a este. A mi, hoy día, me parece una labor bastante riesgosa, pero a nuestra profesora no le importó. Éramos aproximadamente 25 estudiantes entre cinco y seis años, cruzando el puente peatonal que quedaba en la Calle 13 con carrera 42, cada una agarrada de delantal de la otra, caminando en trencito. Subimos y bajamos ambas escaleras de cada lado del puente. Nada malo ocurrió, y el objetivo se cumplió: Hoy acompaño a mi mamá a cruzar los puentes peatonales, porque a ella le da miedo hacerlo sola y yo aprendí a cruzar puentes sin ningún temor.

A la idea de superar miedos se le suma otra anécdota: En el colegio había un árbol muy grande y viejo que solían llamar el árbol abuelo. Eran dos los atractivos del árbol, el primero es que era el preferido por las estudiantes para ser trepado, el segundo es que era prohibido treparse en él. Un día Maru nos llevó al árbol y nos ayudó a subirnos en él. Era algo completamente prohibido y, seguramente, igual de riesgoso a la actividad del puente, pero eso no fue impedimento para que todas las estudiantes del salón 001 del año 1999 subieran al árbol abuelo. Tengo que decir que este intento de Maru no surgió tanto provecho en mí como el del puente, porque tuvieron que pasar 9 años para que yo volviera a subir al árbol atreviéndome a desafiar mis miedos.

La lectura, la imaginación y la creatividad también eran muy importantes para Maru. En mi colegio había una torre, que tenía fama de todas las ideas terroríficas que pueden pasar por la cabeza de las estudiantes: La torre en la que había muerto una estudiante, la torre en la que aparecía una monja decapitada, la torre en la que desaparecían niñas, etc. En realidad la torre no tenía nada en su interior. Sólo unas escaleras que conducían al último piso donde había un televisor con un VHS para ver películas. Maru nos hacía subir de vez en cuando a la torre y veíamos cuentos y poesías animados de Rafel Pombo. El video que más recuerdo es el de Simón el bobito. En medio de unas imágenes distorsionadas aparecía Simón el bobito calentado unos pastelitos de barro.

Cuando no íbamos a “ver cuentos”, los escuchábamos en el salón. Maru nos leía diferentes historias antes de iniciar cada clase, luego de terminar el cuento nos decía que las hadas madrinas habían visitado su casa la noche anterior y que le habían pedido que nos regalara dulces porque éramos niñas muy juiciosas. Siempre me creí las historias de las hadas, los unicornios y las brujas, hasta que llegué a primaria y me aterrizaron en el mundo. De ese año lleno de historias recuerdo cuentos de Keiko

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Kasza, Rafael Pombo y Roald Dahl, pero el cuento que logró convertirse en mi favorito fue *Medias Dulces* de Ivar Da Coll. Las protagonistas de la historia son una abuela, una nieta y una bruja llamada Betana que regala dulces envueltos en calcetines. Seguramente escuchar historias de abuelas me llenaba el corazón y me hacía sentir reconfortada en un grupo social en el que muchas de mis compañeras sólo hablaban de sus padres.

Recuerdo que tuvimos dos salidas pedagógicas en transición, una a un retiro espiritual en algún pueblo cercano de Bogotá y otra a cici aquapark. De esas dos salidas, la que recuerdo con más agrado es el retiro espiritual y no precisamente por las actividades que hubiéramos hecho, porque de hecho no las recuerdo, sino por una invitada especial que tuvimos en el paseo. A mi abuela se le ocurrió decirle a Maru que la dejara ir al paseo, si bien la profesora era bastante enfática en que los padres le dieran independencia a las hijas, sólo por esa vez Maru le permitió a mi abuela ir con nosotras. Fue un espacio perfecto, en el que combiné la alegría de sentirme cómplice con mis amigas y protegida con mi abuela, lo que compartía con mi abuela pude compartirlo con mis compañeras y viceversa. Nunca supe por qué Maru lo permitió, pero sin duda fue una muy buena decisión.

Para el año 2000 ya había ingresado al grado primero, uno de los más tortuosos de toda mi infancia. La magia y la ternura de Maru desaparecieron para darle lugar a una profesora que cada día nos recibía con un regaño y una mala cara. Tuve que hacer un esfuerzo para no dejar mi gusto por aprender e ir al colegio. Mi abuela, Yolima y Angélica influyeron mucho en eso. Por un lado, mi abuela se encargaba de repetirme que lo más importante en la vida de una persona era la educación y que, un solo día sin ir al colegio era un día perdido, así que yo hacía todo lo posible por no decepcionarla. Por otro lado, Yolima y Angélica se encargaban de sacarme las sonrisas y las carcajadas que la profesora Mónica me reprimía en clases.

Pero, como con todos los amigos existen altibajos, la amistad entre Yolima y yo no fue la excepción. Un día Yolima había llevado su sombrilla nueva y yo, no se cómo ni en qué circunstancias la rompí por completo dejándola inservible. En un mundo normal eso no sería problema, en el mundo de nuestras mamás sí lo fue. La señora Mary, la mamá de Yolima, se enojó tanto con la situación que pidió que yo pagara la sombrilla de Yolima. Mi mamá, igual de enojada y aún más orgullosa, decidió comprar una sombrilla para Yolima, sólo que no del mismo color y algo fea (soy sincera). Desde ese día ambas mamás le oficializaron a sus hijas que la amistad entre ambas quedaba completamente prohibida, advertencia que nunca se cumplió y que, por el contrario, fortaleció nuestra amistad.

Como en primero Yolima, Angélica y yo pertenecíamos al mismo salón, el 001, compartíamos muchas más cosas, por ejemplo el descanso. Un día, mientras tomábamos las onces, nos quedamos detallando un mural que habían hecho en el colegio. El timbre de final de descanso sonó y nosotras nos quedamos frente al muro, admirando cada color, cada dibujo, cada mínimo detalle. Luego nos dimos cuenta de la hora que era y salimos corriendo al salón, sabiendo que el regaño de la profesora Mónica iba a ser monumental. Cuando llegamos al salón y golpeamos nadie abrió la puerta, así que volvimos a golpear más duro, pero nadie se acercaba, entonces, a mí se me ocurrió que golpear la puerta con los pies iba a hacer que se escuchara más duro el golpe y así nos abrieran; tan pronto lo estaba haciendo, la profesora Mónica abrió la puerta, me vio pateándola y el regaño, efectivamente, fue monumental, tanto

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

así que citaron a mi mamá al colegio para hablar acerca de mi “violento comportamiento”.

Yo también pasé por el trágico momento de muchos niños, en el que deben presentarle una nota firmada por la profesora dando quejas. Mi mamá solía pegarme, así que darle la noticia no era nada fácil para mí. No recuerdo cómo lo hice, pero lo que sí recuerdo es que mi mamá, en lugar de ponerse brava conmigo, se puso brava con la profesora, argumentando que “Esa profesora tiene entre ojos a mi hija”. Eso estuvo muy bien, me salvé de dos regaños (el de mi mamá y mi abuela) y, seguramente, de unas caricias de la correa y la chancleta.

También recuerdo que primero fue el año en el nació en mí el emprendimiento, porque supe ingeniarle la idea de conseguir dinero, no fue la mejor, y no surgió efecto, pero tuve la iniciativa que fue lo importante. Un día, se me ocurrió dibujar caritas felices en pedazos de papel y venderlas a \$100 pesos cada una. Alcancé a vender dos caritas felices en mi curso, eso me alcanzó para comprarme unos dulces a la salida del colegio y no más. Luego, en bachillerato vendería dulces, en la Universidad sánduches y ofrecería mis servicios como “asistente” a los profesores investigadores, quién iba a imaginar que la idea saldría de unos dibujos mal hechos vendidos a \$100 pesos.

Cuando pasé a segundo grado conocí a la profesora Irene Gordillo, que era la directora de curso del salón 203, el curso de Yolima y mío. Angélica a partir de ese grado no compartiría nunca más clases con nosotras porque la habían llevado a otro grupo, pero aun así seguíamos siendo buenas amigas cuando nos encontrábamos en los descansos o en la ruta.

En segundo aprendí sobre fábulas, sumas, restas y la necesidad de no robar los dulces que esconde la profesora en su cartera. La profesora Irene solía fumar y tomar tinto, para el mal aliento masticaba chicles, estos los guardaba en su cartera. Un día, mientras ella salió de clase, a algunas estudiantes se les ocurrió sacar uno que otro chicle y, como yo no quería ser la excepción, también terminé hurtando unos dulces... ¡Terminamos acabando con la caja entera de doce pastillas! Por supuesto que la profesora se dio cuenta de eso y nos regañó. Desde ese día nunca me volví a acercar al puesto de un profesor si él o ella no están cerca.

También es posible que en segundo grado hubiera incrementado mi mala fama con la familia de Yolima. Un día, mientras estábamos esperando que llegara la ruta escolar para recogernos en el colegio, jugábamos en un rodadero, que por fortuna, quedaba al lado del consultorio odontológico del colegio. Estando en el rodadero, Yolima no se lanzaba rápido (o yo era bastante ansiosa) y a mi me pareció que debía darle un empujón a Yolima para que bajara rápido y me cediera pronto el turno en el rodadero. Creo que a Yolima le tomó por sorpresa el empujón y no supo reaccionar, terminando en el piso sin un diente. Yo le pedía disculpas diciéndole que “al fin y al cabo el diente era de leche y estaba flojito”, algo que aún le argumento cada vez que me recuerda el desastroso accidente. Nos dirigimos al consultorio, ahí le hicieron un lavado en la encía y le regalaron de recuerdo el diente. Pero por supuesto que Yolima le contó la historia a su mamá y ella se enojó.

Para ese mismo año, estaba planeada la inauguración de la Biblioteca El Tintal, a tan solo una cuadra de mi casa. Yo les pedía el favor a mi mamá y mi abuela que me

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

llevaran el día de la inauguración o que, por lo menos me dijeran cuando sería, pero ellas no solían ponerme mucha atención al tema. Un día, mientras jugaba con unas amigas en el parque del conjunto alguien comentó que la Biblioteca la estaban inaugurando ese día y que, ellos iban a ir a verla. Yo pensé que si iba sólo un rato, veía la biblioteca y regresaba rápidamente a la casa mi mamá no se iba a dar cuenta, pues ese fue un razonamiento equivocado. Resulta que la ventana de la sala de mi apartamento da hacia afuera del conjunto residencial, de tal manera que se puede ver a la gente que va camino hacia la biblioteca y, ese día mi mamá, que siempre estaba en la cocina, quiso echar un vistazo al paisaje y se dio cuenta que un grupo de niños, entre los cuales estaba yo, iban corriendo en dirección a la Avenida Ciudad de Cali (porque a ella nunca se le ocurrió que iría a la biblioteca). Mi mamá salió corriendo enfurecida, me alcanzó y me regresó a la casa a punta de coscorriones y jalonazos, ya estando en la casa el trato no fue tan amable, me dio unos cuantos correazos para que “aprendiera a no irme de la casa sin permiso”. Yo intentaba buscar apoyo en mi abuela, pero ella estaba igual de enojada que mi mamá, así que ese día no hubo salvación alguna.

Para ese año recuerdo que a todas las entregas de boletines fue mi abuela, ya las siguientes estarían a cargo de mi mamá porque la salud de mi abuela empezó a deteriorarse y ya no podía caminar muy bien. Además, como mi abuela no sabía leer ni escribir, siempre debíamos tomar taxi, pero la situación económica ya no era muy favorable y debíamos empezar a tomar bus.

Para el año 2002 ya estaba en tercer grado. Conocimos a la profesora Leonor Chacón. Yolima y yo hoy creemos que fue una monja frustrada. Aunque en nuestro colegio existía la libertad de culto, la profesora nos hacía rezar el rosario todas las mañanas, no había excepción. Ese año, a nuestro curso llegó una estudiante nueva que se llamaba María Camila Gómez, ella era cristiana ortodoxa, por lo tanto en su familia nunca la enseñaron a rezar el rosario, de hecho, ni el padrenuestro se lo sabía muy bien, pues todas las mañana la profesora Leonor se encargaba de que María Camila rezara 10 avemarías y un padrenuestro como mínimo. Aun Yolima y yo hablamos con Camila y ella nos cuenta que, después de tres años de rezos obligados que compartió con Leonor Chacón, nunca aprendió a rezar el rosario. Yo en cambio, venía de una familia bastante católica y tenía la constante influencia de mi abuela, así que me sentía muy bien rezando el rosario y compartiéndole a mi abuela los misterios de la virgen María y algunas oraciones que nos enseñaban en el colegio.

Un día, en ese mismo año, estábamos jugando al descanso Yolima y yo, el juego consistía en imaginar que uno de los árboles del colegio era un barco y que la tierra del piso era el agua, ganaba quien hundiera el barco con mayor cantidad de agua. Por supuesto que el resultado final fue desastroso porque quedamos bañadas en tierra. La coordinadora académica de primaria, la profesora Carmen Alicia, ese día estaba muy cerca de nosotras realizando las matrículas a estudiantes nuevos para el año siguiente; tan pronto nos vio nos regañó y nos mantuvo castigadas junto a un escritorio improvisado en el que estaba trabajando al lado de la puerta del colegio. Todos los padres de familia que aspiraban a matricular a sus estudiantes en el colegio nos vieron como la vergüenza del colegio, mientras que nosotras estábamos atacadas llorando. A eso se le suma que, por supuesto, estábamos muy asustadas, así que yo era incapaz de hablarle a la profesora para pedirle permiso para ir al baño, entonces ocurrió lo inevitable. Teniendo cerca de 10 años, me oriné en el colegio, con el

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

uniforme puesto, delante no sólo de varios profesores, sino de una fila enorme de padres de familia. Carmen Alicia lo único que se le ocurrió fue gritarme (para aumentar la vergüenza que pasaba) y enviarme al baño, pero eso no remedió el daño. Aún hoy Yolima y yo nos reímos de tan vergonzoso incidente, finalmente aprendí a reírme con ella de mí misma, porque en todas nuestras anécdotas infantiles, soy yo la que protagoniza la peor parte.

En ese mismo año, recuerdo que hice mi primer viaje en avión sola. Resulta que la mayor parte de la familia de mi mamá (sus primas, tías y demás) viven en Medellín, así que una tía de mi mamá, es decir tía abuela mía, me invitó a pasar año nuevo con ellos y mi mamá y mi abuela aceptaron, porque reconocieron que era una herencia que me había dejado mi mamá, es decir, esta tía, mientras mi mamá fue pequeña, invitaba a mi mamá a Medellín y ahora, que era yo la pequeña de la familia, el beneficio me era otorgado.

Fue un viaje de un mes, el mayor tiempo en el que he estado separada de mi mamá y mi abuela. No fueron las mejores vacaciones porque me enfermé, me hizo falta mi familia, estaba enseñada a ciertas cosas en mi casa que no se veían bien en la casa de la tía, no logré entablar buena amistad con los primos de mi edad, esto último en parte porque la mayoría eran niños y yo a esa edad estaba acostumbrada a jugar sólo con niñas, muy de vez en cuando con mi primo Carlos. Recuerdo que cuando regresé a casa todo se me hizo muy extraño, a pesar de que sólo fue un mes de vacaciones. No reconocía mi casa, no comía muy bien y la relación con mi mamá empezó a deteriorarse. Además de eso, mi tío solía decir que yo me había malcriado durante mi estadía en Medellín. Yo, en tanto, creo que había aprendido a entablar una relación más independiente con el mundo y eso no le gustó a mi familia.

Para el año 2003 inicié cuarto grado, ese año hubo novedades en mi curso, entraron dos estudiantes nuevas que se caracterizaban por ser muy buenas académicamente, tener familias que se preocupaban por ellas y ser selectivas con sus amistades: yo no hacía parte de sus amistades. Así que cualquier actitud de ellas o situación que las relacionara era bastante irritante para mí. Así que un día, no recuerdo cómo ni por qué, terminé peleándome con Edith Valbuena, diciéndole que era una *“niña ricachona que me caía gorda”*, la pelea incluyó pegarle una cachetada y halarle el cabello hasta quedarme con un mechón de su cabello en mi mano. Afortunadamente, Edith ni ninguna otra compañera hizo mayor escándalo sobre la situación, de lo contrario, eso hubiera dado como mínimo para una citación a mi mamá de la cual podría estar contando otra historia.

Por lo demás, me caractericé por ser una estudiante atenta con las tareas. Me gustaba mucho la clase de español y era la primera en corregirles a mis compañeras la ortografía y la caligrafía. Recuerdo que, ese año conocí a una estudiante nueva que se llamaba Lizeth Tenorio. El primer día de clases la profesora Leonor (ella ese año siguió siendo nuestra directora y monja de curso) nos pidió que escogiéramos una compañera de puesto, porque los puestos eran bipersonales y yo, en vista de que había una compañera nueva dije que quería a *“Lizeth Velorio”*, porque no entendí su apellido cuando lo pronunció, desde ese día, Lizeth y yo fuimos compañeras de pupitre y ella tuvo que aguantar el incómodo apodo de Velorio durante el resto de su vida escolar. Lizeth y yo teníamos una relación de mutualismo, ella se encargaba de explicarme operaciones matemáticas y yo me encargaba de ponerla a hacer planas para que mejorara su caligrafía (eso quiere decir, que nunca aprendí la lección de

Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Maru). Aunque nos entendíamos muy bien, Lizeth nunca mejoró su caligrafía, y yo nunca fui buena en matemáticas.

## Anexo 6. Narrativa A6

“La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla”.  
Gabriel García Márquez.

El recuerdo más lejano en mi memoria es el de una tarde en que caminaba en un gran potrero con mi madre y mi abuela, yo estaba cansada de caminar, entonces le decía a mi mamá que me alzara y ella me miraba con ojos complacientes, consentidores y me levantaba. Recuerdo que aún no podía pronunciar muy bien el lenguaje de los adultos, aunque todo lo que me decían lo entendía; pero al intentar reproducirlo o imitarlo las risas se desbordaban en la casa. Mi familia, es una familia de chistes y de humor, por eso dentro de la casa ninguno es llamado por el nombre escrito en el registro civil, allá todos somos bautizados con apodos y el mío fue “Pity”.

Mi abuela varias veces me dijo que yo era muy llorona porque nació en el mes de las almas, que también es un mes de lluvia y que es uno antes de acabar el año. Nací iniciando la década de los noventa en el municipio de Soacha en el hospital Mario Gaitán Yanguas. Mi mamá pensaba que yo era una úlcera y por eso fui prematura.

Recuerdo de mi infancia la casa grande, el desborde incontrolable de primos y primas que bañaban mis tías en un lavadero tan grande como lo era la terraza, y esta a su vez llena de cuerdas y de ropa de quienes la habitábamos, el brasero para los asados y una huerta de tomates que un tío cuidaba sigilosamente porque nos los comíamos con azúcar. También recuerdo cuando llegó mi primer hermano, ese día se partió en dos todo el mundo que había construido en mí, porque la sensación ahora era él y recuerdo haberle hablado y pensar que era un despistado porque no me respondía. Hasta ese momento no había bebés en la casa y no entendía la dinámica de un nacimiento; cuando le pregunté a mi mamá porque tenía tanta panza me dijo que era un porque tenía un bebé y yo le respondí diciendo que cómo había hecho para comérselo; eso lo recuerdo porque todos se rieron. Entre todo este ambiente cotidiano pasaron los primeros años, los recuerdo como una fotocopia, porque todos los días eran iguales, hasta que tuvimos que empezar a ir al jardín.

El jardín de niños fue algo traumático y más similar a un manicomio. Recuerdo que mi tía Paty o mi mamá nos dejaba en la puerta y después de que esas puertas eran cerradas las profesoras nos arrastraban hasta unos cuartos llenos de juguetes y echaban candado, así que la situación era bastante chocante porque era una guerra por el espacio y por los juguetes. Los únicos momentos de felicidad dentro de ese jardín: *Las Delicias*, era la hora de comer y la hora de salir. De allí también recuerdo que aprendí a pelear.

Una vez me sentí muy feliz porque le dijeron a mi tía menor que me llevara al jardín y ella me dejó en otro, yo sin embargo le decía que ese jardín no era y ella me decía que sí, que ese era. Supongo que yo tendría alrededor de cinco años y no estaba en



mi competir verbalmente con alguien mayor, así que le hice caso; entré al jardín y me senté a esperar a que volviera. Mientras tanto, una profe que dijo nunca haberme visto me sentó en una mesa pequeña, con sillas pequeñas y con muchos niños en ellas; me dijo que no sintiera pena por ser nueva y que me tomara la colada, esa colada estaba muy caliente y yo solo pensaba: ¿será que me la alcanzo a tomar antes de que llegue mi tía? Y pues en efecto llegó, dijo que se había confundido. Y yo no me había tomado la colada. Me llevó al otro jardín y me hizo jurar que el episodio nunca se lo comentaría a nadie. Cuando pasaba por ese jardín sentía una sensación de agrado, la profe fue mucho más amable que las profes del jardín donde yo estaba.

Así transcurrió algo de tiempo. Una tarde caminaba con mi mamá y me dijo que ya era hora de entrar al colegio a hacer el preescolar y yo me sentí plena. Por fin no iba a volver al jardín donde nos trataban tan amargamente y donde fui testigo de los signos de bipolaridad en las personas; cuando nos dejaban allí, las caras de las profes eran unas; pero cuando estábamos adentro se transformaban en no muy agradables, sumándole a ello los gritos frecuentes. Entonces nunca me pude despedir de ellas sin hacer gestos de ¿ajá y acá que es lo que pasa? Sin embargo, mi mamá y mi tía Paty nunca nos creyeron todo lo que allá dentro pasaba; como los pellizcos, los regaños y las aguantadas para ir al baño. Iba allí con mi primo Camilo y creo que por cosas así se gestó entre los dos una complicidad que aún se mantiene.

Mi primer colegio fue el Salesiano Juan del Rizo, y recuerdo que mi mamá me dejó en la puerta y me dijo: ¡camine, camine que hay se va dar de cuenta cual salón es! Pues yo caminé y entré en un salón donde algunos niños me miraban y decían que era muy pequeña para estar ahí. Era un cuarto grado y lo recuerdo porque un niño me lo dijo al tiempo en que hacía el número cuatro. Así que un niño sacó una hoja y me hizo un dictado que yo no supe escribir, entonces se dio cuenta a donde debía llevarme y me dejó en una casita bastante acogedora dentro del colegio, allí me recibió una profesora que hablaba muy duro y no tardé mucho en reconocer que esa profe era bastante parecida a las que días atrás había abandonado, y pues de nuevo la decepción. De esa profe recuerdo que todo estaba mal y que llegué a odiar el número siete por no saberlo hacer en plastilina. En ese colegio duré tal vez semanas, porque nuevamente caminando con mi mamá; ella me comentaba que si quería estudiar en el colegio donde estaban mis primos y yo le dije que bueno, que sí. Y así el cambio se hizo efectivo. Llegué al otro colegio; Instituto Psicopedagógico Juan Pablo II en Soacha, donde hice desde preescolar hasta el grado quinto, y perdí quinto. Ese colegio tenía una atmosfera bastante apagada y recuerdo rostros de algunos profesores, no porque hayan sido los mejores sino porque siempre dieron miedo.

La profesora de preescolar nunca prestaba atención a las palabras de nosotros, ni a nuestros saludos ni a nuestras despedidas. Éramos los puros ignorados; en primer grado recuerdo una profe bonita, pero persistía en ella ese síndrome de: ustedes todo lo hacen mal, el segundo grado fue en blanco; no lo recuerdo. Lo que fue de tercero a quinto nos tuvo el mismo profesor, el profesor Rafael Cardona, un costeño blanco de cabello negro y grande, ahora pienso si en vez de ser grande era gordo. A él lo recuerdo, porque mi mamá y mis tías siempre han sido bastantes conversadoras y no había día en que tuviéramos que esperar hasta que dejaran de hablar con ese profesor y él nos miraba con una cara donde fruncía el ceño y repetía: ¡es que tienen que mejorar! Y luego de eso venía él: ¿si escucharon no? ¡esperen que en la casa arreglamos! Todos los días fue un trauma el recorrido hasta la casa. Ese profesor

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

asistía eventualmente a todas las reuniones que se hicieran en mi casa, entonces todos los niños cuando lo veían acercarse gritaban ¡ahí viene el profe, ahí viene el profe! Y él venía, con una sonrisa bastante marcada y con unas botas texanas que nunca se quitaba y que se le veían muy chistosas.

También lo recuerdo porque una vez me pegó con un palo de escoba, todo por rayar el libro de texto con esfero. Pero yo no entendía; cuando iniciamos el cuarto grado él mismo nos dijo: de ahora en adelante tienen que escribir todo con esfero, ya están grandes y no pueden usar lápiz. Yo nunca dije nada en mi casa porque en mi casa aprendí que ese profe también era una autoridad; si es que no lo encontrábamos en cada fiesta comiendo y bebiendo como uno más de la familia.

Pero de ese colegio a quien si recuerdo con mucho agrado es al profesor de música, Jairo, él me enseñó a tocar la flauta y nos dejaba tocar su piano y todos los instrumentos que estuvieran al alcance. Alguna vez me dijo que yo tenía una habilidad para la música y sobre todo para los instrumentos de viento, entonces una vez llevó un acordeón y para mí el momento fue sublime. Jamás olvidaré el brillo, el tamaño y el peso del acordeón cuando lo pusieron en mis piernas, lo bonito que se veía y la escapada de notas al abrirlo y cerrarlo. Y desde ese momento le insistí a mi mamá en que yo no quería nada de cumpleaños ni nada en diciembre, que sólo quería el acordeón y nunca más le iba a volver a pedir nada en la vida. Lo frustrante del asunto es que nunca me dieron el acordeón. Si aún es costoso.

Ahora, pensar en esos años es como sentir una leve fragancia. Parece que todo hubiese pasado muy rápido.

Perdí quinto porque no volví al colegio. Mi mamá, para ese entonces se fue a vivir a los llanos, en un paso entre San Martín, Granada y el río Ariari en el Meta y allá no había escuelas, entonces decidió dejarme con mi abuela y ese instante para mí fue la mayor felicidad, (la segunda hubiese sido que me regalaran el acordeón) porque mi abuela es la persona que más he idolatrado, amado y admirado en mi existencia, y aún poseo el título de la nieta consentida y preferida. Y viviendo con mi abuela Carmela, mi tía Diana, mi tía Jenny (la que me dejó en el jardín extraño) y mis dos tíos John y Chitín (otro par de cómplices) volví a ser muy feliz porque todas las noches eran de risa, de buenas comidas, de consentidas en la cabeza hasta que me durmiera y de mañanas que iniciaban con la frase de: ¡buenos días mi negrita! supongo que todo ese afecto me dio alientos para tomar decisiones y por eso decidí no volver al colegio, eso fue porque no me gustaba; porque nunca me sentí cómoda, porque si ahora lo pienso; el paso por la escuela y por la educación se distancian tanto de la vida que convierten este proceso en un tremendo fracaso, donde la astucia infantil se reduce a copiar del tablero, del libro o de la voz del o de la profe. Y también porque mi mamá ya no estaba. Entonces decidí invertir mi tiempo en aprender a montar cicla, el problema ahí fue que en mi casa sí pensaban que asistía juiciosamente al colegio, cuando no. Mis tíos tenían la costumbre de revisarme los cuadernos y yo para disimular copiaba temas y párrafos de los libros que cargaba, y también me calificaba, y en todo me iba bien.

Una tarde llegué a la casa y me abuela me preguntó que por qué no venía con mi mamá, y yo ¿cómo así? Ese día era entrega de boletines y mi mamá se había venido desde el llano a mirar como andaban las cosas, pues, yo no pude pensar en otra cosa más que en esconderme porque sabía lo que venía río arriba. Mi abuela tenía un

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

equipo de sonido, el cual tenía un hueco donde yo encajaba a la perfección, en la orilla del cuarto donde estaba el equipo había una varilla por fuera y servía para agarrarse. Con mucho disimulo me acomodé. Yo creo que habrían pasado unos minutos, cuando llega mi mamá, y llegó gritando furiosa preguntando por mí ¿dónde está esa china...? mi abuela le dice: ¿por qué trata así a la niña? Mi mamá le responde: lo que pasa es que la niña hace como 2 meses y pico que no va al colegio. Mi abuela no creía y le mostraba los cuadernos para que se convenciera de que yo hacía las tareas y pues esa mentira no tardó en desplomarse. Lo que le escuchaba decir a mi mamá fue; que cuando llegó al colegio una profe la saludó y le preguntó ¿y Vannesa por qué hace tanto no viene? Mi mamá dijo seguir la conversación y que iba para avisar que yo tenía viruela.

Recuerdo ese momento con mucho miedo, porque todos en la casa me estaban buscando y se decían entre ellos ¿pero si hace un rato estaba aquí? mi mamá botaba al aire todos los castigos que juraba aplicarme por hacerle gastar el dinero de la pensión, los pasajes al colegio, y lo más importante; las onces. Y yo con más miedo agarrada de la varilla que no dejara mover el equipo donde me escondía, y recuerdo esto como si hubiese sido hace un minuto; la casa quedó totalmente en silencio, todos los gritos cesaron y en ese instante me imaginé la serie de mímicas entre todos diciendo: ¡está escondida en el equipo! Efectivamente el equipo empieza a moverse y yo con qué miedo agarrada a la varilla y no sé de dónde saqué tanta fuerza porque no me dejé sacar. Supongo que era el miedo a que me pegaran, o al dolor, porque hasta la fecha no sé qué es un fuetazo, ni siquiera cuando en la cuadra jugábamos con los niños al rejito quemado; yo corría y corría y no me dejaba alcanzar para no sentir el fuate.

Mi mamá movía ese equipo con violencia, mi abuela le decía que se calmara, mis tíos murmuraban: esa china es una caspa. Hasta que finalmente se dio por vencida y grita: ¡si no quiere estudiar se va conmigo a trabajar! ¡empaca sus cosas porque me la llevo! Y se fue. Creo que la pena y el momento incomodo me hicieron pasar más tiempo en ese equipo, aún a sabiendas de que mi mamá ya no estaba, posiblemente pasé un par de horas ahí porque cuando por fin me atreví a salir casi ni podía pararme, y lo primero con lo que me estrello es la cara de mis dos tíos frunciendo el ceño como el profesor Rafael... ¿y usted por qué hizo eso? Sólo pude decir que enserio yo no quería volver más a ese colegio y que no me arrepentía y que ahora me iba era a pasear.

Y la palabra se cumplió, al siguiente día en horas de la mañana mi maleta estaba lista y mi mamá no me hablaba. Nos subimos en un camión de un amigo de ella que iba para el llano, y recuerdo que el motor de ese camión botaba tanto calor que nos ahogaba a ella y a mí.

Ese viaje fue largo porque la vía al llano no contaba con los túneles actuales y el recorrido era de más o menos ocho horas. Cuando por fin llegamos se escuchaba insistentemente el sonido de los grillos, todo era muy oscuro, los caminos polvorientos, hamacas fuera de las casas. Realmente creo que había como unas quince casas, era un lugar muy pequeño. Una esquina daba al monte y la otra también y detrás de las casas en hilera bajando por una trocha había un río, y yo nunca había visto un río, un río limpio y con pescados.

## Educación, Interculturalidad y formación de formadores en Colombia

Cuando entramos en la casa mis hermanos me abordaron y esos niños tenían un aspecto extraño, no eran los hermanos que yo recordaba, ahora eran un par de calentanos con pantaloneta, chancas y sin camisa y un rojo pronunciado en sus mejillas. Esa noche descansamos.

La rutina de los días siguientes fue caminar y recorrer las quince casas y el río, espantarles los moscos a los terneros, estremecerse por los enormes insectos, bajar guayabas-peras verdes de los árboles y volver al río. No fue complicado adaptarse a esa nueva vida, al menos llegué a un lugar donde era una de las pocas niñas que sabía montar cicla.

Como no había escuela no estudiamos, y de eso si recuerdo exactamente el año; fue en el 2000. Los días se desenvolvían en ayudar en la casa, en sentarse en el andén a contar las motos que pasaban esporádicamente, como sabía montar cicla podía ir al pueblo a comprar lo que se necesitara y recuerdo mucho la carne, esa carne parecía descompuesta y era muy salada. También madrugaba con mi mamá a arrear el ganado; y me gustaba mucho verla porque hablaba con fuerza y parecía que convencía a esos animales para que se movieran, lo mejor era cuando llovía y los ríos crecían, mover el ganado así era muy difícil pero mi mamá lo hacía mejor que cualquiera; de eso recuerdo como se veían apenas las cabezas de las reses por el agua y la gente temerosa de que alguna se fuera a quedar. Mi mamá se llama Elizabeth.

Las cosas allá eran algo extrañas, a veces no se podía salir en toda la noche y mi mamá me decía que había unos señores muy bravos a los que llamaban los Cascos Negros y era mejor no estar afuera cuando ellos pasaban. Yo vine a comprender todo ese fenómeno con el ingreso a la Universidad.

De allí me fui a inicios del año 2003, mi mamá llegó una noche a la casa a empacar mi maleta y estaba nerviosa y todo lo hacía con rapidez. Me dijo que tenía que volver con mi abuela, pero yo no me quería ir y le decía insistentemente que por qué mis hermanos si se podían quedar. Lo que hizo fue meterme en la cabina del mismo camión donde llegamos, me dijo que no podía asomarme a la ventana sino después de pasar el río grande en Acacías, es decir el río Humadea, que fue el mismo río donde me enseñó a nadar botándome del puente y un amigo de ella me esperaba abajo. Casi me ahogo, pero luego fue muy divertido. Lo que más recuerdo de ese río eran los niños tan ágiles en el agua. Todos los niños de allá nadan muy bien. Creo que la sensación más extraña fue volver a Bogotá sin poder grabar parte del recorrido de vuelta, tal vez por eso cuando volví muchos años después estaba totalmente desorientada. Sobre todo, en una salida de campo en segundo semestre al llano con el profesor Felipe Castellanos, a quien le dije si podíamos ir y me hizo el favor de volverme a recordar el río.

Cuando llegué a Bogotá aún estaba oscuro y la casa de mi abuela siempre ha sido la misma, entonces fue la sorpresa verme llegar ¿y su mamá? Preguntan.

Mi abuela dijo que era el colmo que no hubiese seguido estudiando, entonces para los días siguientes fuimos al colegio Venecia y a mí me parecía que todo lo que decía era mentira; que yo venía del campo, que no tenía papeles, que hace mil años no pisaba un colegio y que cómo era posible que me fuera a quedar así. Entonces una

psicóloga se sentó conmigo y me hablaba algo referente al desplazamiento y a cómo me sentía. Yo no lo entendía.

El cupo me salió para el Colegio Distrital Venecia sede B y allí me encontré con el profesor José Marlon Douglas Timarán Castillo, a hacer quinto grado otra vez. Este profe es uno de los personajes más cómicos con los que me he topado y es el responsable de hacer que amara la escuela (y no como docente, sino en aquel entonces como estudiante) contaba con una energía desbordante, un entusiasmo y un afecto para enseñar, que siempre recordaré mi segundo quinto de primaria en el año 2003 como el mejor año de mi infancia y mi vida escolar. Dónde por un leve tiempo pude fascinarme con las matemáticas, la biología, los libros... y por vez primera me sentí inteligente. Recuerdo que al concluir el año nos separaron en grupos porque como pasábamos a primero de bachillerato teníamos que trasladarnos a la sede A, la mayor preocupación era con qué profesor nos íbamos a quedar.

A pesar de que conocía la ciudad fue incomodo volver a instalarse y retomar las dinámicas que hace 2 años y pico había abandonado, sobre todo porque llegué con el aspecto que vi en mis hermanos el día en que los volví a ver, aún no me explico por qué los niños calentanos toman un aspecto de palidez amarilla y se les pronuncian unas fuertes ojeras. Así me veía yo, y los niños del colegio me lo vivieron recordando.