

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Estrada Escobar, Luis Fernando
La Escuela como lugar de desencuentro intercultural
Pedagogía y Saberes, núm. 34, enero-junio, 2011, pp. 51-59
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064881004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La Escuela como lugar de desencuentro intercultural

The school as a place for
intercultural non-encounter

A escola como um lugar de
desencontro intercultural

Luis Fernando Estrada Escobar*

* El autor es Licenciado en Educación Especial y Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor catedrático de la Facultad de Educación de la misma Universidad e integrante del Grupo de Investigación Diverser. Además es docente de básica primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Velaz. Correo electrónico: efernando77@gmail.com

El artículo es producto de la participación en el proyecto "Construcción de propuestas pedagógicas significativas a partir de la formación en investigación pedagógica y estudios afrocolombianos para la implementación y evaluación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los municipios de Murindó y Vigía del fuerte, Urabá antioqueño" realizado durante los años 2007 y 2008 por el grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el patrocinio de la Gobernación de Antioquia.

Resumen

El reconocimiento político de los derechos de las minorías étnicas implicó la emergencia de una multiplicidad de propuestas formativas para los y las docentes en estos contextos de mayoría afrodescendiente. La tesis de la escuela como lugar de desencuentro intercultural que desarrolla el artículo, surge a partir de las reflexiones que se dieron en una de estas propuestas de formación en Investigación Educativa con docentes de los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó, en el Urabá antioqueño.

Palabras clave

Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escuela, saberes comunitarios, investigación educativa, desencuentro intercultural.

Abstract

Political recognition of the ethnical minority rights implied the emergence of a multiplicity of educational proposals towards the teachers in these contexts, mainly afro-descendant. The thesis of the school as a place for intercultural non-encounter that is developed by this article, comes up from the reflections that were given in one of the proposals of education in Educational Research with teachers of the municipalities of Vigía del Fuerte y Murindó, in Urabá Antioqueño.

Key words

Afro-Colombian Studies Lecture, school, community knowledge, educational research, intercultural non-encounter.

Resumo

O reconhecimento político dos direitos das minorias étnicas levou ao surgimento de uma multiplicidade de propostas de formação de professores nestes contextos de maioria afrodescendente. A tese da escola como um lugar de desencontro intercultural que se desenvolve no artigo surge das reflexões consignadas em uma dessas propostas para a formação em pesquisa educacional com professores dos municípios de Vigía del Fuerte e Murindó em Urabá (Antioquia).

Palavras-chave

Cátedra de Estudos Afrocolombianos, escola, conhecimento das comunidades, pesquisa educacional, desencontro intercultural.

Fecha de recepción: 22 de marzo de 2011

Fecha de aprobación: 20 de mayo de 2011

Pedagogia y Saberes No. 34
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2011, pp. 51 - 59

Introducción

En la base de la configuración de los sistemas sociales modernos, la escuela ha tenido la función de formar a un tipo de ser humano acorde con los ideales culturales y políticos en los cuales se encuentra inmersa. Pero frente al cuestionamiento de quién o quiénes definen qué tipo de escuela y desde qué estructura organizativa se necesita que sean formados los niños, niñas y jóvenes que asisten a ella, pueden ser muchas las respuestas, pero pocas las posibilidades de encontrar una única.

Los espacios educativos que tenemos configurados en este momento, tienen que ver directamente con la herencia de la modernidad y del iluminismo, pero también recogen los legados de la tradición cristiana occidental; es una escuela organizada para vigilar, controlar y llevar, progresivamente, al auto-control. Esta escuela es sólo una de las formas existentes para lograr ese biocontrol; está acompañada de otras estrategias sociales y culturales que atraviesan los sistemas masivos de información y, más profundo aun, las formas mismas como organizamos el conocimiento y nos acercamos a las realidades.

De igual manera, esa estructura de escuela es heredera de las ideas sobre cultura y civilización que comenzaron a circular fuertemente durante la época de la colonia, pues indicaban y continúan indicando, cuáles son las prácticas culturales adecuadas y cuáles son las inadecuadas. Este establecimiento de estatutos del saber, permitió definir unas instituciones como apropiadas para enseñar y mantener estas prácticas, y también a unas personas para ser las encargadas de enseñarlas. La escuela comienza aquí un largo camino de ubicación en el lugar de administrador del conocimiento y los maestros serán encargados de asegurar su distribución.

Desde una mirada histórica podría tratarse de comprender cómo se relacionan esas prácticas escolares con las configuraciones de identidad de las personas afrodescendientes que se encuentran ubicadas en el Atrato antioqueño. En palabras de Virginia Gutiérrez, quien buscaba comprender la configuración de la familia en ese medio, es posible hallar esa reconfiguración identitaria a través de la incorporación en prácticas culturales ajenas a la propia cultura africana:

[...] Pero lo que más difería, era la estructura de la sociedad que le tocaba vivir, pues su ubicación en las pautas de comportamiento, sus actitudes, los valores y los conceptos también eran nuevos. Mientras que en la propia cultura africana, el ahora esclavo sabía el juego de estímulos que ella podía aplicarle

y ya inconscientemente daba las respuestas adecuadas, en ésta, el engranaje de situaciones y de comportamientos había que aprenderlo. Mientras que en su tierra nativa había reacciones colectivas, en este suelo que aún no lo había asimilado, era una pieza diferente a las demás, sin configuraciones preestablecidas, donde debía moverse por impulsos nuevos, y estrictamente ceñido a controles venidos desde muy lejos. Las categorías que él respetaba en sus conjuntos tribales, eran también distintas de las que ahora se veía forzado a reconocer; diferentes eran las premisas bajo las cuales iba a satisfacer su ímpetu sexual, a multiplicarse en la especie, a crear valores de la sangre, los derechos y deberes del parentesco y de la familia. (Gutiérrez, 1997, pp. 158 – 159).

La autora remite a un planteamiento que para algunos puede ser considerado como ‘esencialista’ pero que permite explicar en parte el por qué las Instituciones educativas operan como lugares de desencuentro intercultural. Para iniciar la comprensión de esas realidades interculturales, e incluso transculturales, es necesario preguntarse permanentemente por los lugares de participación de los diferentes conocimientos que confluyen en la escuela y considerar que en ese momento de colonización la participación de la población africana en la configuración de las formas de organización social fue mínima. De ello da cuenta Gutiérrez (1997) en su estudio sobre formas de organización social como la familia. Pero además, en ese lugar de ‘objetos mercantiles’ en el cual los colonos ubicaron a la población afrodescendiente, bajo las ideas eurocéntricas que determinaban los sistemas de valoración de “lo civilizado”, sus cuerpos, sus voces y sus saberes fueron también negados e invalidados.

Como herederos de las ideas de la modernidad, la escuela ha sido convertida en uno de los santuarios encargados de *civilizar* a personas y poblaciones que viven por fuera de “la cultura y la civilización”. Por ese motivo su labor es mucho más ardua en las comunidades afrodescendientes que en otros espacios socioculturales, pues debe combatir además todos esos dejos de “libertad y salvajismo” que traen y que mantienen los niños y niñas afrodescendientes desde sus vivencias comunitarias. La negación se transfiere y sigue vigente en la escuela:

Los estudios analizados muestran una negación del ser Afrocolombiano en el sistema escolar, que lleva al desconocimiento de sus formas de vida y su aporte al desarrollo del país en los diferentes campos de la vida nacional, así como al desconocimiento de sus derechos etnoculturales. (Garcés, 2004, p. 154).

Atendiendo estas consideraciones y esta historia, la propuesta investigativa-formativa de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con maestros del Atrato antioqueño, (específicamente en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó), se planteó bajo la idea de la escuela como un espacio de desencuentro intercultural. Como un modo de comenzar a acercarse a esa realidad compleja se integró la voz del participante externo que puede comprender parcialmente los hechos, y las voces de los y las docentes en las cuales se expresaba esa distancia entre la Institución educativa (IE) y la vida comunitaria.

Así, una de las primeras pistas que nos permite hablar de una relación fracturada entre escuela y comunidad tiene que ver con los modos como los cuerpos de niños, niñas y docentes son puestos en el mundo escolar, que es contrario al modo como lo asumen y lo llevan en sus comunidades. Mientras que en las actividades cotidianas se evidencia soltura en el vestir y comodidad relacionada con el clima, la geografía y las labores, en las actividades escolares, tanto docentes como estudiantes emplean prendas que generan mayor calor e incomodidad. Esta situación tiene que ver con las regulaciones de otras ciudades y espacios, acerca de lo que debe ser el uniforme y la ropa que debe usarse para ir a trabajar. Este hecho se convierte en uno de los primeros indicios más visibles del lugar que ocupa la escuela en tanto lugar de prácticas civilizadoras distintas a las prácticas cotidianas y que proviene de una concepción centralizada en las grandes ciudades pero poco adaptada a las condiciones de esas otras regiones y realidades.

Esto nos remite a la concepción de la escuela (léase IE) como espacio de acción disciplinadora sobre el cuerpo.. Parecen ser mundos contrapuestos, siendo uno la posibilidad de acceder a la cultura lícita (la institución) y el otro, la posibilidad de aprender a vivir en los espacios cotidianos (la comunidad); lo paradójico es que un espacio definido en función de la formación (como lo son las instituciones educativas), para la vida, en este caso parece estar más en condiciones de deformarlos para interactuar plenamente en sus contextos cotidianos.

De esta manera, la escuela no se presenta como un espacio de solución de problemas y conflictos cotidianos. Más bien tiene un matiz cercano al espacio laboral de algunas de las personas de estas comunidades, que les brinda bienestar y comodidades, aunque no está claro qué es lo que producen ni para quiénes lo producen, claro que el problema de la escuela no es la producción, pero en caso de las comunidades afrocolombianas de estas zonas, la producción haría referencia a la manera como la escuela contribuye a la solución de los problemas comunitarios y a la

transformación de esas realidades transculturales. En el segundo encuentro realizado, una de las docentes consideraba al respecto:

También buscan que los sectores educativos reflexionen sobre la formación integral de la persona para que los mayores beneficiados sean los estudiantes, los maestros y la comunidad en general. Si nosotros hacemos un alto en el camino, o sea, nosotros los maestros nos dedicamos a dar lo que la ley nos dice, pero no nos interesamos por formar en sí una persona íntegra totalmente, a que tenga unos valores claros, que tenga sentido de pertenencia, que tenga tolerancia, sino que simplemente nos dedicamos a trabajar con lo que creemos que es. (Docente afrocolombiana. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 al 29 de 2007).

Esta respuesta evidencia el lugar preponderante que comienzan a tener en nuestro país el responder y seguir planteamientos como la educación por competencias, más relacionada con orientaciones ministeriales; es decir, desde el centro a la periferia, pero sin relaciones claras con las prácticas formativas integrales que desarrollan las comunidades, tratando de establecer puntos de encuentro entre los discursos oficiales –de los cuales es garante la escuela– y las realidades comunitarias, lo que evidencia algunas tensiones entre el orden institucional estatal de la políticas públicas educativas, el orden escolar y las realidades comunitarias.

Pero la idea del cuerpo y el modo de vestir como una de las pistas parece quedarse sólo en aspectos físicos. Si tratamos de analizar otras circunstancias, nos encontraremos con el lugar que ocupan los conocimientos y los modos de organizarlos y categorizarlos en las IE e incluso en la legislación educativa de nuestro país.

De todas formas no se puede perder de vista que los modos como llevamos nuestro cuerpo y las relaciones que establecemos con los espacios y las labores, son una de las representaciones concretas de nuestras identidades culturales, es decir, estas prácticas de los y las docentes y sus estudiantes reflejan directamente los modos como se perciben a sí mismos frente a la escuela.

El lugar de los saberes comunitarios en los planes de estudio

Otra de las pistas que seguimos para evidenciar este proceso de invisibilización etnocéntrica tuvo que ver con el modo de organizar los planes de estudio escolares, que desde la aparición de los estándares en el contexto legislativo nacional, depende casi to-

talmente de las decisiones de los y las docentes, pero que parecen representar más bien uno de los campos de tensión más fuertes al que estos deben enfrentarse. Daniel Garcés (2004), uno de los investigadores y educadores que ha estado analizando esta situación, nos plantea que:

A pesar de que actualmente se habla de flexibilización curricular y su adaptabilidad a las condiciones del medio, en escuelas y colegios del Pacífico no se estudia la historia de las minorías nacionales, en este caso de las comunidades afrocolombianas e indígenas. No se trabaja sobre textos de las ciencias sociales que involucren la historia, la geografía y la cultura de estos pueblos, lo cual está generando comportamientos de desarraigo y negación de sus ancestros en la población joven (p. 150).

En los talleres desarrollados con los y las docentes de Vigía del Fuerte y Murindó son expresadas estas mismas realidades de exclusión y preferencia de conocimientos:

[...] simplemente nos regimos a seguir lo que ya está, por ley cierto; nosotros anteriormente, la educación siempre la recibíamos que nos enseñaban primero el continente Europeo, Asiático, si quedaba tiempo llegábamos acá, a Colombia, y posiblemente a nuestro departamento, municipio y zona. (Docente afrocolombiano. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 al 29 de 2007).

Entonces, a pesar de los planteamientos iniciales de la ley 115 de 1994 sobre la autonomía curricular, las exigencias gubernamentales que se hacen actualmente a través de las evaluaciones de calidad de las IE, limita y coarta la posibilidad de contextualizar y articular a las características comunitarias las propuestas curriculares.

En cuanto a la invisibilidad, nos decía esta mañana el profesor, que se ha dado casi siempre con la cultura negra porque siempre se ha subvalorado nuestra cultura, lo que nosotros hacemos, escribimos, nuestras manifestaciones significan poco y siempre se han enmarcado a través de estereotipos de índole negativo, como decían que el negro siempre es lo peor, que lo uno que lo otro, por esto se a subvalorado la escritura de los negros. (Docente afrocolombiano. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 al 29 de 2007).

Finalmente, como plantea Daniel Garcés (2004) citando el proyecto Biopacífico: "Las escuelas están lejos de ser la casa de la comunidad, ya que no logran ser el centro de cohesión social donde los habitantes se encuentran con ellos mismos y los profesores para resolver problemas." (p. 156): Es decir la IE, no sólo en

estos contextos sino en la mayoría de espacios en el país, ha perdido ese rol central que puede llegar a tener en países como el nuestro, en donde la solidaridad y la cooperación se convierten en acciones sociales fundamentales para lograr el diálogo intercultural y la construcción de estrategias de resiliencia social.

De esta primera perspectiva del lugar la IE en estos municipios surgen algunas preguntas: ¿cuáles son las problemáticas que los y las docentes se plantean cuando configuran o trabajan en la organización de sus planes de estudio?, ¿cuáles son las intenciones y propuestas del Estado cuando configura desde el centro este tipo de propuestas y las organiza de un modo particular para presentárselas a una población generalizada? y ¿cuál es el lugar de los conocimientos cotidianos en estas IE?

La CEA como un modo de acercar los saberes comunitarios y los saberes escolares

La pregunta por la decolonización de los conocimientos viene rondando desde hace algunos años en los claustros académicos universitarios, llevando incluso a muchas de las personas que desde allí trabajamos, a considerar que es necesario plantearse un pensamiento latinoamericano. Mientras que para otras personas, la problemática es mucho más compleja y requiere de la consideración de las formas tradicionales cosmogónicas y de la comprensión de cómo se han ido construyendo las realidades en Latinoamérica, considerando principalmente el encuentro de visiones de mundo y de realidades tan distintas como la africana, la indígena y la española.

Las instituciones educativas (IE), como se indicó anteriormente, son el resultado de un modo particular de organización de los sistemas sociales, muy relacionado con las propuestas occidentales de estructuración para la propagación de la cultura y la civilización, lo cual ha implicado que durante muchos años las otras formas existentes en América y en África estén invisibilizadas o, por lo menos, sean consideradas de bajo valor en relación con "la cultura culta".

Para ampliar esta comprensión e, la propuesta de análisis del proyecto Biopacífico realizada por D. Garcés (2004) explica que:

El proyecto educativo del Estado tiende en su concepción y prácticas por los conocimientos que transmite y los valores que permanecen a la universalización, es decir, la cultura nacional y occidental se convierte en la cultura de referencia de

la escuela, invalidando, en gran medida, las culturas de los grupos étnicos del pacífico como fuentes principales del proceso educativo. Esta dinámica educativa formal tiene una gran incidencia en los procesos de cambio cultural de las comunidades del Pacífico (p. 151).

El análisis de esta propuesta, permite evidenciar el fuerte impacto que tienen las prácticas de escolarización occidental en las regiones afrodescendientes de nuestro país, pues a diferencia de otros contextos, las tensiones se agudizan allí al convertir los saberes comunitarios en visiones deficientes del mundo y la vida, y dando preferencia a los discursos científicos de desarrollo:

La educación formal se convierte, también, en un factor de aculturación y de violencia simbólica, ya que a través de ella se imponen determinados criterios de ciencia, progreso, etc., y se promueven valores que no corresponden a las culturas negras e indígenas de la región. Esto trae consigo el desconocimiento del ser cultural de los pobladores del Pacífico y, en consecuencia, la falta de identidad y de sentido de pertenencia a su etnia y a su territorio. La escuela se convierte así en la institución a través de la cual es posible lograr el sueño anhelado, salir del “atraso intelectual, social y económico” (Garcés, 2004, p. 151).

Estas ideas han implicado un alejamiento paulatino y progresivo de esas supuestas culturas antagónicas en las comunidades afrocolombianas, es decir, la escolar y la comunitaria; y este tipo de distanciamiento parece ser más notorio en algunos espacios interculturales en los cuales los valores comunitarios han estado rotulados durante mucho tiempo como anticulturales. En el caso de las comunidades afrocolombianas, durante muchos años se ha considerado —al interior del país y de las propias sociedades afrocolombianas— que sus prácticas educativas en la primera infancia y la comunidad, son prácticas dadas desde una cultura inculta y que, por tal motivo, es en estos espacios es en donde la escuela tiene que fortalecer su componente formativo para la vida en sociedad.

La mayoría de población afrocolombiana se encuentra en difíciles situaciones económicas que la hacen más vulnerable a las condiciones que agravan el conflicto social en países “en vía de desarrollo” como Colombia... Estos elementos son planteados por el gobierno nacional cuando se afirma: “La mayoría de la población afrocolombiana se encuentra en las zonas marginales y marginadas del beneficio del desarrollo. Esta situación se traduce en que el nivel de calidad de vida, expresado en términos de

pobreza, inequidad, violencia, debilidad de su capital humano y fragmentación del tejido social sea uno de los más críticos que presenta la población colombiana.” (Garcés, 2004, p. 148).

Para todos nosotros es común escuchar cómo las prácticas educativas, sociales y de convivencia de estas comunidades, son prácticas primitivas, poco ligadas a las ideas de desarrollo del sistema capitalista y, por tal motivo, son las poblaciones que requieren de mayor inversión y ayuda del Estado y de otros sectores con mayores niveles de desarrollo en el país:

Estas representaciones expresan las relaciones de poder imperantes en la sociedad; es decir, reflejando los conflictos, las tensiones y los intereses en su interior. Los mecanismos de legitimación de las formas de minorización son múltiples y complejos; uno de ellos ha sido la naturalización de los rasgos biológicos o culturales como rasgos de inferioridad; este es un mecanismo de diferenciación, de producción de las diferencias. Minorización y producción de la diferencia son fenómenos estrechamente imbricados y podríamos añadir que el Estado, en tanto instrumento y expresión de los intereses de un sector dominante de la sociedad, produce y regula en buena medida las formas de producción social de las representaciones. En este orden de ideas, “la diversidad cultural” ha sido entendida y tramitada básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente), y no como rasgo característico de la sociedad en su conjunto (Castillo y Rojas, 2005, p. 20).

Este planteamiento trae a lugar varios asuntos. Uno de ellos es el que tiene que ver con el bienestar, pues implica preguntarnos cuáles son las nociones de bienestar social desde las cuales se determinan los niveles de desarrollo de algunas poblaciones y hasta dónde tales nociones se convierten en hegemónicas y excluyentes de otras voces y otras cosmogonías:

Con los primeros conquistadores, en cuya compañía vino para aliviar ciertas tareas de la lucha bélica, hasta cuando masivamente fue importado para la tarea minera y las faenas de la agricultura y ganadería o para la vida doméstica, el negro africano no tuvo oportunidad de ser libre. En ningún instante de su carrera, ni siquiera en su etapa de manumiso o cimarrón pudo proyectar libremente su personalidad cultural, ni realizarse a su acomodo. Siempre debió cumplir su vida bajo las imposiciones de una sociedad donde era una fuente de riqueza en el trabajo, y donde se ordenaba su vida de acuerdo con los puntos de vista de esta misma sociedad (Gutiérrez V., 1997, p. 157).

A lo mejor desde este planteamiento histórico de Virginia Gutiérrez podemos mirar estas cuestiones del bienestar, comprendiendo los modos en que la minimización cultural se ha convertido en una dificultad para que las culturas afrocolombianas planteen sus propios sistemas organizativos en las condiciones de esclavitud y tiranía a las que han estado sometidos y continúan estándolo desde la idea de colonialidad (Castro, 2005).

Finalmente, lo que lleva a pensar estos procesos de discriminación y de construcción de una representación categóricamente deficitaria del *otro*, es qué implicaciones tendría para la configuración de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas donde se encuentra la mayoría de población afrodescendiente. Pues, por un lado puede ser un reconocimiento de otros saberes como válidos y la necesidad de establecer relaciones claras y permanentes entre las comunidades y la IE, pero por otro lado, también es posible pensar que las escuelas, de organización occidental y de lógica positivista, pueden romper con las tradiciones y las prácticas configuradas por las comunidades afrodescendientes, fracturando incluso esos espacios de aprendizaje comunitario a través de los cuales, por muchos años, se transmitieron esos saberes ancestrales.

En los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó, se encuentra que estas prácticas asociadas a la articulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han logrado establecer puentes de comunicación entre los conocimientos cotidianos y los escolares, tal como lo describe una de las docentes de Vigía del Fuerte:

No saben la importancia [refiriéndose a los y las estudiantes], entonces ellos no le *paran bolas*, entonces uno como docente ya entra como a decirles, a mostrarles, al reconocimiento de esas plantas y las utilidades que cada una de esas plantas tiene y eso lentamente se va transmitiendo, entonces ellos ya saben, por ejemplo el matarratón; un día yo estaba enferma, tenía un dolor *bajito*, yo dije ¡Ay! Muchachas, ¿qué será lo que tengo? y me dijo una señora: tome antamaría, y yo le pregunté a los muchachos: muchachos, ¿quién conoce la santamaría? Ahí nadie conocía la santamaría, entonces una niña le pregunta a la mamá y ella le dio una hojita y ella la trajo, entonces yo se las mostré y todos dijeron ¡ah, yo sí la conozco! Y se fueron y luego trajeron un montón de esa hierba y preguntaron: profe, ¿y eso para qué? Y entonces yo ya les expliqué... esas cositas es bueno irlas hablando para que esa cultura no se pierda. (Docente afrocolombiana. Tercera jornada, municipio de Vigía del Fuerte, 30 de noviembre de 2007).

Otro ejemplo bastante explícito nos lo presenta un grupo de docentes de una las Instituciones Educativas del mismo Municipio:

Nosotros trabajamos en la Institución Educativa San Antonio de Padua, unido con la comunidad de Paduladó, trabajamos quien les habla, Cenid, Luz Mary, Celmira, Profirio, Sandra (ella nos estuvo colaborando en algunos aspecto, con algunos niños); estuvimos trabajando durante aproximadamente dos meses. El tema que nosotros tenemos es la medicina tradicional, en el grado séptimo. Algunas disciplinas que alcanzamos a trabajar fue en el área de ciencias sociales, en el área de ética, en el área de humanidades y en el área de biología; entonces tomamos primero los indicadores o los estándares donde ahondamos en el aspecto cognitivo, donde dice que el alumno reconoce algunas plantas que utilizan en la medicina tradicional; contribuye a la conservación de las plantas medicinales por medio de la plantación de ellas; argumenta en torno a la eficacia que tienen las plantas medicinales; utiliza productos extraídos de las plantas medicinales. Asimismo como en el aspecto socializador, cómo identifico las plantas medicinales, establezco relaciones entre la medicina tradicional y la medicina occidental, clasifico y describo plantas medicinales. Después empezamos a elegir qué aportaba cada disciplina, vamos a articularnos desde cada una de las áreas; entonces en el área de ciencias sociales encontramos temas como la vegetación en el municipio, acerca de estas plantas.

Debemos anotar aquí que con niños de séptimo, pero de otras veredas, los niños de séptimo no son iguales en edad a los de otros municipios; por ejemplo, nosotros encontramos niños de 15, 16 y hasta 19 años acá, en la parte de nosotros. Es mucho más fácil trabajar con estos niños, porque son niños que digamos ya tienen un conocimiento más amplio; trabajamos la historia de las plantas y su utilización, reseña histórica y uso de las plantas aquí. Lo trabajamos por medio de entrevistas. ¿Cómo hicimos esas entrevistas? Esas entrevistas las hicimos con alumnos de ahí mismo de la comunidad, más que todo con los padres, los abuelos, preguntando acerca de qué, cómo y cuándo empezó el uso de esas plantas medicinales y cómo fueron descubiertas y la comercialización; nosotros, por ejemplo, conocemos muchas partes donde venden estas plantas medicinales que van desde 500 pesos hasta 1.000, y estas plantas son comercializadas; cuando estas plantas son comercializadas, nosotros le enseñamos al niño lo que fue de las plantas, ... el niño acá en el campo maneja ya desde pequeño, por ejemplo lo mandan a buscar un anamú... perdón... el matarratón, la albahaca o la hierbabuena,

que son plantas medicinales, entonces ellos ya las diferencian fácilmente, porque desde que el niño es pequeño se va relacionando con esas plantas, ya digamos desde la casa, mucho antes de llegar a la escuela; incluso, nos contaba una señora que ella hace remedios para las lombrices, porque en nuestro medio a los niños les da muchas lombrices, eso lo sabemos todos, entonces eso fue muy chistoso, porque ella nos decía que las lombrices, que la medicina utiliza los remedios de la medicina occidental y les dan desparasitantes... y que no, que los remedios son sencillos, con plantas simplemente, entonces ella prepara una botella con ajos, cebolla y las hierbas medicinales y ya, entonces nosotros decíamos que cómo una hierba iba a curar a un niño de las lombrices.” (Docentes IE San Antonio de Padua, encuentro 30 de noviembre de 2007).

En esta misma línea de ideas, es casi imposible considerar que en pleno siglo XXI, los y las estudiantes de estos espacios deban ser formados considerando sólo los valores y saberes de sus comunidades de origen y que deban quedarse por fuera de los conocimientos masivos que circulan a través de los sistemas de comunicación actuales. No obstante, La CEA tendría que ser considerada como un espacio que propicia la comunicación y el encuentro entre los diferentes conocimientos para generar nuevos diálogos interculturales posibilitadores y validadores, es decir, espacios de encuentro en los cuales no sólo uno de los lugares de enunciación es válido y real, sino que ambos tienen aportes y posibilidades de enriquecimiento mutuo.

La investigación educativa, una de las herramientas para llevar los saberes comunitarios a la escuela

Durante el proceso formativo-investigativo que desarrollamos desde la perspectiva del grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, trabajamos con los y las docentes algunos de los elementos básicos que articulan la investigación educativa desde las orientaciones del enfoque de la investigación-acción.

Desde este enfoque, en las organizaciones educativas son los y las docentes quienes a partir de su experiencia cotidiana, pueden comprender los diferentes problemas que emergen en la interacción educativa. Partiendo entonces de sus intuiciones, que posteriormente van a ser confrontadas con referentes teóricos, ellos y ellas van configurando propuestas de intervención que les permiten paralelamente construir conocimiento (Cfr. Sagastizabal y Perlo, 1999).

Para lograr la comprensión de esta propuesta y su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente en el establecimiento de relaciones entre la comunidad y la IE a través de la CEA, iniciamos el proceso con los y las docentes analizando el concepto de *paradigma de investigación*, retomando las tres preguntas que plantean Guba y Lincoln (1994): la *ontológica*, la *epistemológica* y la *metodológica*. Esto permitió trabajar, de igual manera, la reflexión sobre los diferentes lugares desde los cuales se produce el conocimiento y los modos como estos llegan a la IE a través de los planes de estudio.

Esta reflexión, sobre todo desde la dimensión ontológica del conocimiento, nos llevó a cuestionar con los y las docentes de Vigía del Fuerte y Murindó los modos como los conocimientos de las culturas afrocolombianas estaban siendo representados en las IE. Así, encontramos que en las diferentes IE y Centros Educativos Rurales (CER) de estos municipios tales conocimientos estaban siendo asumidos desde las expresiones materiales más representativas, es decir desde la danza, las artesanías y las plantas medicinales; pero que el contexto histórico y cosmogónico de estas manifestaciones era parcialmente retomado o se quedaba por fuera de la reflexión del aula.

Este hecho nos llevó a considerar que, por un lado, existía la necesidad –como lo plantean los lineamientos de la CEA– de que la Cátedra fuera transversal al currículo, pues no podía quedar relegada únicamente a una de las áreas, y debía articularse a toda la propuesta educativa de las IE y los CER para que adquiriera el estatus de conocimientos articuladores; y por otro lado, que tanto docentes como estudiantes debían comprender la importancia de estos conocimientos a la luz de su relación con sus contextos y, al mismo tiempo, como el resultado de esos legados históricos que permitieron la articulación de las personas afrocolombianas con los entornos naturales y culturales en los cuales habitan.

Fue en ese contexto de aprendizaje y de reflexión conjunta, en el cual la investigación-acción y algunas de sus herramientas se convirtieron en elementos válidos y validadores para fortalecer la reflexión epistemológica acerca de los legados culturales afrocolombianos en estos municipios. Un ejemplo de esto puede evidenciarse en las propuestas de articulación curricular que construyeron los y las docentes, y que implementaron durante un mes en sus instituciones.

Sin embargo, uno de los riesgos de estas articulaciones logradas en el currículo es la escolarización de los saberes culturales y su didactización acrítica, pues esta acción docente que puede ser una reflexión pedagógica importante, también puede convertir los

conocimientos –que tienen sentido en los contextos culturales– en tareas escolares sin sentido y descontextualizadas.

Este planteamiento tiene varias implicaciones para la labor docente. Por un lado, que la CEA no puede convertirse en unos contenidos preprogramados y estandarizados para el país, pues de esta forma el legado cultural afrocolombiano se convertiría en un saber muerto, es decir, sólo contenidos curriculares de planes de estudio para memorizar y resolver tareas sin sentido contextual. Por el contrario, estos contenidos deben ser reconstruidos y reorganizados de acuerdo con los contextos en los cuales se pretende dar a conocer el legado cultural afrocolombiano, lo que aseguraría que esta implementación partiría de trabajo investigativo y problematización de la práctica por parte del o la docente, y al mismo tiempo, permitiría mantener la relación con los sentidos y significados asignados en la vida cotidiana a los conocimientos afrodescendientes. Esta reflexión emergió en uno de los talleres con los y las docentes del municipio de Murindó, y uno de ellos concluyó lo siguiente:

Entonces la interpretación que le dimos, es que quizás la Cátedra de Estudios Afrocolombianos nosotros no debemos imponerla en X o Y institución educativa ya, sino que como educadores, con intercambio, experiencia, podemos enriquecer los procesos para irlos incluyendo en el currículo y así implementarla; que no sea algo así que se tenga que hacer porque se tiene que hacer. Eso es un proceso.” (Docente afrocolombiano. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 al 29 de 2007).

La diversidad cultural, un potencial enriquecedor de las experiencias de convivencia y construcción conjunta de nación y nacionalidad

La idea de un país multiétnico y pluricultural propuesto en la Carta Política de 1991 en nuestro país continúa siendo difícil de aceptar para muchas personas, y esto se manifiesta, principalmente, en esas prácticas hegemónicas que realizamos en nuestras actividades cotidianas cuando, por ejemplo, consideramos que somos los y las profesionales de los centros urbanos quienes tenemos que ir a enseñar y a orientar los procesos de las personas de las zonas rurales y periféricas, y, principalmente, cuando consideramos que el conocimiento es ese cúmulo de información que la universidad nos dio, y que otro

tipo de experiencias o de propuestas tienen poco que decir a la academia.

Habría que considerar esos lugares desde los cuales nos acercamos a este tipo de propuestas de construcción conjunta y pensar qué buscamos al hacerlo, pues en ocasiones parece que la diversidad cultural es equiparada a la discapacidad o a la desigualdad social. Todavía no se observa en los estándares de las áreas, en las propuestas curriculares y en las organizaciones de los planes de estudio de los IE y los CER, cómo estos aspectos de riqueza intercultural pueden ser considerados como elementos que constituyen y enriquecen nuestra identidad nacional, y configuran otras ciudadanías multiétnicas. Las preguntas tendrían que girar aquí en torno a esa configuración de nacionalidad como una polisemia enriquecedora, en posibilidad de continuar alimentando espacios de convivencia y de formación en la democracia participativa:

¿Qué significa este reconocimiento de la diversidad cultural? Lo que hoy aceptamos es que existen en el país un conjunto de poblaciones históricamente minorizadas, cuyas tradiciones culturales son diferentes a aquellas de los que consideramos la *sociedad mayoritaria*, y que requieren de un tipo de atención institucional centrado en la reconocida fórmula de la discriminación positiva. Se trataría de reconocer que la multiculturalidad de la Nación no se expresa únicamente en esta manifestación de la diversidad, y que implica también el reconocimiento real de que nuestra historia y nuestro legado común son el resultado del mutuo enriquecimiento entre múltiples tradiciones culturales, en largos procesos de encuentros y desencuentros.

Si asumimos la primera mirada como única opción, la diversidad seguirá siendo un problema marginal que compromete al Estado y a las comunidades *minorizadas*, y que no necesariamente involucra al conjunto de los ciudadanos; en este caso, se trata del reconocimiento de la diferencia cultural como un problema marginal de ciertos ciudadanos o colectivos; por oposición a la segunda mirada, donde se asume y propone la diversidad cultural como patrimonio común a *todos* los miembros de la nación. En este caso se reconoce la multiculturalidad, pero no sólo como diversidad de grupos culturalmente diferenciados, sino como patrimonio y legado común de todos los ciudadanos; así entendida, ésta no es un problema de “los otros”, al contrario, es un interés común de todos los miembros de la nación, que nos reconocemos en las múltiples tradiciones culturales que nos constituyen como sujetos y como Nación.” (Rojas, Quiñónez y Guardiola, 2003, p. 60).

De esta forma, la CEA es importante en las IE no sólo para que las comunidades afrocolombianas fortalezcan sus identidades culturales, sino además para que la población colombiana en general conozca y reconozca en su legado cultural los aportes vivos de estas culturas y comencemos así a darnos cuenta

de esos potenciales enriquecedores que implican, y dejen de ser motivo de vergüenzas internacionales y de negación de la identidad nacional por la distancia con los cánones eurocéntricos convencionales desde los cuales hemos intentado medir nuestra nacionalidad y construir la escuela.

Bibliografía

Castillo, E. y Rojas, A. (2005), *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

Castro, Gómez, S. (2005), *La (pos)colonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento*, Popayán, Universidad del Cauca.

Garcés, Arango, D. (2004), Aproximación a la situación educativa afrocolombiana, en: Rojas Martínez, A. (comp.), *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

Guba, E. y Lincoln Y. (1994), Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa, en: *Handbook of Qualitative Research*, Norman Denzin & Yvonna Lincoln, (eds.), Thousand Oaks, Ca., Sage, Sampson, A. (trad.).

Gutierrez, V. (1997), *La familia en Colombia. Trasfondo histórico*, Medellín, Universidad de Antioquia, segunda edición.

Rojas, A., Quiñónez, F. y Guardiola, A. (2003), La ruta Afrocolombiana, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural, en: *Nodos y nudos. Revista de la red pedagógica de maestros – RED CEE*, vol. 2, núm. 14, pp. 56–61.

Sagastizabal, M. Á. y Perlo, C. (1999), *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.