

**COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA TODOS**

# **Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano**

**CELMIRA CASTRO SUÁREZ**



COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA TODOS

# Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano

CELMIRA CASTRO SUÁREZ



Sello Editorial  
**UNIVERSIDAD  
DEL ATLÁNTICO**

Castro Suárez, Celmira.

Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano. / -- Barranquilla

: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2020.

124 p. : il. ; 24 cm.

(Colección *Investigación y desarrollo para todos*. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico)

Incluye referencias bibliográficas (p. 115-119)

1. Seguridad industrial--Colombia. 2. Salud ocupacional--Colombia 3. Seguridad Social--Colombia I. Tít.

(348.8 R673 18 ed.) (CO-BrUNB)



Sello Editorial  
UNIVERSIDAD  
DEL ATLÁNTICO

www.unitlantico.edu.co  
Kilómetro 7, Antigua Vía a Puerto Colombia.  
Barranquilla, Colombia.

© 2020, Sello Editorial Universidad del Atlántico.

ISBN 978-958-5173-06-4

*Coordinación editorial*

Sonia Ethel Durán.

*Asistencia editorial*

Estefanía Calderón Potes.

*Diseño y diagramación*

Luz Miriam Giraldo Mejía.

*Revisión y corrección*

Paola Pereira Ortiz.

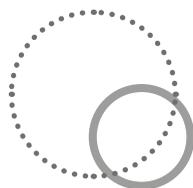
Impreso y hecho en Barranquilla, Colombia.

Ditar S.A. www.ditar.co  
Kilómetro 7, Vía a Juan Mina.  
Parque Industrial Clavería.

Printed and made in Barranquilla, Colombia.



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. Se autoriza también la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.



*La presente colección es posible gracias a las siguientes autoridades académicas de la Universidad del Atlántico:*

**José Rodolfo Henao Gil**

Rector

**Leonardo Niebles Núñez**

Vicerrector de Investigaciones, Extensión y Proyección Social

**Danilo Hernández Rodríguez**

Vicerrector de Docencia

**Mariluz Stevenson**

Vicerrectora Financiera

**Josefa Cassiani Pérez**

Secretaria General

**Miguel Caro Candezano**

Jefe del Departamento de Investigaciones

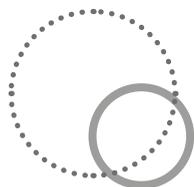
*Agradecimientos especiales*

*Facultad de Ciencias Humanas*

**Decano Luis Alarcón Meneses**

2020





La colección ***Investigación y desarrollo para todos*** es una iniciativa liderada por la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Atlántico, pensada como herramienta para la divulgación de la investigación y el conocimiento que se genera en el Caribe colombiano.



*A mis hijos Cristy, Davi y Jesús,  
tres seres distintos que no dejan de  
enseñarme cada día el valor que tiene el  
reconocimiento y el respeto por el otro.*



# Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1.</b>	
<b>Multiculturalismo, interculturalidad y educación .....</b>	<b>5</b>
1.1. Educación multicultural: orígenes y desarrollos conceptuales.....	6
1.2. Modelos de educación multicultural e intercultural .....	12
1.3. De la educación multicultural a la educación intercultural .....	28
1.4. La educación intercultural.....	31
1.4.1. <i>Los objetivos de la interculturalidad.</i> .....	33
1.4.2. <i>Las dimensiones de la educación intercultural.</i> .....	37
1.4.3. <i>Objetivos y retos de la educación intercultural.</i> .....	41
<b>Capítulo 2.</b>	
<b>La dimensión intercultural de la educación en Colombia.....</b>	<b>48</b>
2.1. El debate sobre la educación intercultural .....	48
2.1.1. <i>Los estudios sobre educación intercultural en España.</i> .....	48
2.1.2. <i>El caso norteamericano.</i> .....	50
2.1.3. <i>La experiencia latinoamericana.</i> .....	51
2.1.4. <i>El debate sobre la educación intercultural en Colombia.</i> .....	57
2.2. Perspectiva histórica de la práctica educativa intercultural en Colombia.....	66
2.2.1. <i>Orígenes y desarrollos de la etnoeducación en Colombia.</i> .....	73

2.3. La formación del docente para la educación intercultural en Colombia.....	80
--------------------------------------------------------------------------------	----

### **Capítulo 3.**

#### **Fundamentos y propósitos de la investigación intercultural.....89**

3.1. Razones de la investigación.....	89
3.2. Problemas e interrogantes .....	99
3.3. Construyendo un modelo de investigación intercultural .....	104
3.4. Propósitos de la investigación intercultural.....	105
3.4.1. <i>De orden teórico</i> .....	106
3.4.2. <i>De orden instrumental o empírico</i> .....	106
3.4.3. <i>Por cuál camino andar</i> .....	107
3.5. Razones metodológicas .....	109
3.6. Categorías de análisis .....	112
3.6.1. <i>Modelo de formación</i> .....	113
3.6.2. <i>Proceso de categorización</i> . .....	115
3.7. Técnicas para la recolección de datos.....	116
3.7.1. <i>Entrevistas</i> .....	116
3.7.1.1. <i>La recogida y análisis documental o fase heurística</i> . .....	116
3.7.1.2. <i>La observación directa o etnografía de aula</i> . .....	116
3.7.2. <i>Grupos de discusión</i> . .....	119
3.7.2.1. <i>Características de los grupos de discusión</i> . .....	119
3.7.3. <i>Cuestionarios</i> .....	122
3.8. Instrumentos de investigación.....	123
3.8.1. <i>Análisis de datos</i> .....	124
3.8.2. <i>Caracterización de la población</i> . .....	125
3.8.3. <i>Aplicación del instrumento para determinar las sociabilidades, competencias comunicativas interculturales y movilidad de los estudiantes</i> . .....	126
3.8.4. <i>Aplicación del instrumento: sensibilidad y competencia intercultural del profesorado</i> . .....	127

3.9. Validez y fiabilidad de los instrumentos.....	129
3.10. Descripción de la población y la muestra.....	131
3.10.1. <i>La población.</i> .....	131
3.10.2. <i>Selección y construcción de la muestra representativa.</i> .....	132
3.10.3 <i>Procedimiento para la selección y construcción de la muestra.</i> .....	132

## **Capítulo 4.**

### **Trayectorias y experiencias de la investigación intercultural..... 135**

4.1. Descripción, análisis y presentación de los resultados de las entrevistas .....	136
4.1.1. <i>Identificación y valoración del grado de sociabilidad, competencias comunicativas interculturales y movilidad de los estudiantes.</i> .....	137
4.1.2. <i>Prácticas educativas y diversidad en el aula.</i> .....	175
4.1.3. <i>Sensibilidad y competencia intercultural del profesorado.</i> .....	184

## **Capítulo 5.**

### **El mundo intercultural en la universidad .....201**

5.1. Grupos de discusión por categorías y preguntas relacionadas.....	204
5.1.1. <i>Afrocolombianos.</i> .....	204
5.1.2. <i>Indígenas.</i> .....	211
5.1.3. <i>Mestizos.</i> .....	217
5.2. Análisis e interpretación de los grupos de discusión .....	224
5.3. Estado de los contenidos y procesos curriculares interculturales .	225
5.4. Hallazgos.....	241

### **Conclusiones .....243**

### **Bibliografía .....247**

## Listado de gráficos

<b>Gráfico 1.</b>	Rango de edades de estudiantes, muestra piloto .....	129
<b>Gráfico 2.</b>	Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas .....	139
<b>Gráfico 3.</b>	Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en mis relaciones con personas de otras culturas o en condición de desplazadas .....	140
<b>Gráfico 4.</b>	Me es difícil hablar difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo mi idioma .....	141
<b>Gráfico 5.</b>	Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono con extranjeros que con personas de mi país.....	143
<b>Gráfico 6.</b>	No me produce tensión relacionarme con personas de otras culturas .....	144
<b>Gráfico 7.</b>	Creo que trabajar con personas de diferentes culturas es y será algo valioso y positivo para mí.....	148
<b>Gráfico 8.</b>	Tengo habilidades para relacionarme con personas de diferente cultura a la mía .....	150
<b>Gráfico 9.</b>	Me molesta la presencia de desplazados .....	151
<b>Gráfico 10.</b>	Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura .....	152
<b>Gráfico 11.</b>	Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o de otra ciudad del país .....	153
<b>Gráfico 12.</b>	Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otros países, que cuando lo hago con personas de mi propia cultura .....	154
<b>Gráfico 13.</b>	Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas.....	155
<b>Gráfico 14.</b>	No confío en mis habilidades para comunicarme cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otras lenguas .....	156
<b>Gráfico 15.</b>	Me cuesta más aceptar la opinión de personas extranjeras que de personas que son de mi propia cultura .....	161
<b>Gráfico 16.</b>	Creo que no tengo mucho que aprender de las demás culturas.....	162

<b>Gráfico 17.</b> Me gusta estar atento (a) y tratar de captar la mayor información posible cuando me relaciono con desplazados o extranjeros a fin de comprenderlos .....	164
<b>Gráfico 18.</b> ¿He vivido en el extranjero o fuera de Barranquilla?.....	167
<b>Gráfico 19.</b> ¿He viajado a otras ciudades de Colombia?.....	168
<b>Gráfico 20.</b> ¿He participado en programas de intercambio al extranjero? .....	169
<b>Gráfico 21.</b> ¿Vivo o he vivido con personas desplazados o extranjeros?.....	170
<b>Gráfico 22.</b> ¿He participado voluntariamente en alguna ..... actividad o evento relacionado con otros países y culturas?.....	171
<b>Gráfico 23.</b> ¿La universidad realiza seminarios, conferencias o foros donde se manifieste el tema de la interculturalidad?.....	172
<b>Gráfico 24.</b> ¿Se realizan manifestaciones en relación con el tema de la diversidad? .....	173
<b>Gráfico 25.</b> ¿Se realizan conciertos o festivales en la universidad con el ánimo de exaltar o fomentar los valores de la región?.....	174
<b>Gráfico 26.</b> ¿Se da la integración de los contenidos desarrollados en la asignatura? .....	177
<b>Gráfico 27.</b> ¿El docente utiliza ejemplos para presentar situaciones de la vida cotidiana?.....	178
<b>Gráfico 28.</b> ¿Crees que los docentes que desarrollan los programas curriculares de tu licenciatura muestran una actitud de equidad y respeto por lo que expresas? ....	180
<b>Gráfico 29.</b> ¿El docente tiene en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes? .....	182
<b>Gráfico 30.</b> ¿Crees que en alguna ocasión se ha discutido en los espacios de clases sobre temas de discriminación? .....	183
<b>Gráfico 31.</b> ¿En las clases se tratan algunos temas relacionados con la interculturalidad y la multiculturalidad?.....	184
<b>Gráfico 32.</b> ¿Conoce algunas estrategias que la universidad utilice para familiarizar a los estudiantes con el tema de la interculturalidad en los procesos educativos? .....	188

<b>Gráfico 33.</b> ¿Cómo cree usted que se puede incluir el tema de la educación intercultural en los programas desarrollados para la educación de docentes? .....	189
<b>Gráfico 34.</b> ¿Por qué cree usted que es importante plantear temas sobre la interculturalidad en el aula de clases o en los espacios de formación de la universidad? .....	190
<b>Gráfico 35.</b> ¿Considera usted que los contenidos curriculares que se desarrollan en los programas de la universidad tienen en cuenta que Colombia es un país pluriétnico? .....	192
<b>Gráfico 36.</b> ¿Qué concepto tiene usted de identidad? .....	193
<b>Gráfico 37.</b> ¿Qué concepto tiene usted de cultura?.....	195
<b>Gráfico 38.</b> ¿Qué concepto tiene usted sobre la diversidad?.....	196
<b>Gráfico 39.</b> ¿Qué concepto tiene usted sobre interculturalidad?.....	197
<b>Gráfico 40.</b> ¿Qué concepto tiene usted sobre los procesos de formación para la educación intercultural?.....	198
<b>Gráfico 41.</b> ¿Qué tipo de valores fomenta usted dentro de su práctica educativa?.....	199

## Listado de figuras

<b>Figura 1.</b> Pirámide de los modelos de multiculturalismo. ....	26
<b>Figura 2.</b> Enfoques, modelos y programas de educación multicultural en el marco escolar. (Bartolomé, 1991: 44-45).....	27
<b>Figura 3.</b> Las dimensiones de la educación intercultural según Banks.....	39
<b>Figura 4.</b> Variables objeto de reforma en el proceso de implementación de la educación intercultural. ....	42
<b>Figura 5.</b> Proceso histórico de política educativa para grupos étnicos. ....	72
<b>Figura 6.</b> El proceso de la investigación cualitativa .....	112
<b>Figura 7.</b> Resumen del proceso de investigación.....	134
<b>Figura 8.</b> Modelo de competencia comunicativa intercultural .....	149
<b>Figura 9.</b> Modelo de Byram.....	160

## Listado de tablas

<b>Tabla 1.</b>	Comparación entre educación multicultural y educación intercultural.....	30
<b>Tabla 2.</b>	Estructura administrativa del Programa de Etnoeducación en Colombia .....	78
<b>Tabla 3.</b>	Concepciones sobre Etnoeducación.....	79
<b>Tabla 4.</b>	La formación de docentes en Colombia. Legislación, estrategias y programas.....	88
<b>Tabla 5.</b>	Dimensiones de las categorías de análisis .....	115
<b>Tabla 6.</b>	Distribución de la muestra del estudio piloto.....	128
<b>Tabla 7.</b>	Grado de confiabilidad .....	130
<b>Tabla 8.</b>	Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad 2009-1.....	132
<b>Tabla 9.</b>	Muestra inicial indicada para el estudio .....	133
<b>Tabla 10.</b>	Me gusta relacionarme con personas de otras culturas .....	138
<b>Tabla 11.</b>	Creo que los valores de todas las personas son importantes, sin importar su origen cultural .....	142
<b>Tabla 12.</b>	No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas.....	145
<b>Tabla 13.</b>	Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de diferente cultura.....	147
<b>Tabla 14.</b>	Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales .....	153
<b>Tabla 15.</b>	Cuando converso con una persona de otra cultura trato de mostrarle que le comprendo a través de claves verbales o gestos no verbales.....	158
<b>Tabla 16.</b>	Me es fácil captar los mensajes no verbales de personas de culturas diferentes cuando me relaciono con ellas.....	159
<b>Tabla 17.</b>	Respeto la forma de pensar y comportarse de personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda.....	163
<b>Tabla 18.</b>	Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas .....	163

<b>Tabla 19.</b> Tengo más problemas cuando me relaciono con personas de mi propio país que cuando lo hago con personas del extranjero.....	165
<b>Tabla 20.</b> Me atraen personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes .....	165
<b>Tabla 21.</b> ¿En tu región o universidad se realizan exposiciones para resaltar la diversidad cultural?.....	175
<b>Tabla 22.</b> Caracterización de los grupos de discusión .....	203
<b>Tabla 23.</b> Primera categoría. Aceptación de la multiculturalidad y la diversidad .....	206
<b>Tabla 24.</b> Segunda categoría. Formación de profesores para la educación intercultural.....	207
<b>Tabla 25.</b> Tercera categoría. Concepciones sobre interculturalidad.....	209
<b>Tabla 26.</b> Cuarta categoría. Currículo intercultural o dimensión intercultural en la educación superior.....	210
<b>Tabla 27.</b> Primera categoría. Aceptación de la multiculturalidad y la diversidad .....	212
<b>Tabla 28.</b> Segunda categoría. Formación de profesores para la educación intercultural.....	213
<b>Tabla 29.</b> Tercera categoría. Concepciones sobre interculturalidad.....	215
<b>Tabla 30.</b> Cuarta categoría. Currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior .....	216
<b>Tabla 31.</b> Primera categoría. Aceptación de la multiculturalidad y la diversidad .....	218
<b>Tabla 32.</b> Segunda categoría. Formación de profesores para la formación intercultural.....	220
<b>Tabla 33.</b> Tercera categoría. Concepciones sobre interculturalidad.....	222
<b>Tabla 34.</b> Cuarta categoría. Currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior .....	223
<b>Tabla 35.</b> Porcentaje de créditos en educación intercultural por programa .....	241

## Presentación

*Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano* es un trabajo de la doctora Celmira Castro Suárez, quien toma como foco en la *educación intercultural* en la formación del profesorado y cuya pretensión se basa, desde una perspectiva intercultural compleja y comprometida, en aportar elementos para el desarrollo profesional docente desde el enfoque intercultural crítico, respondiendo así a una de las características sustantivas de las sociedades del siglo XXI: la interculturalidad o diversidad cultural (Kymlicka, 1999; Kymlicka y Norman, 2000). La sociedad del Caribe colombiano es cada vez más multicultural, en ella conviven sujetos y comunidades culturales con universos simbólicos diferentes. En este escenario, resulta fundamental establecer compromisos entre la investigación y las prácticas pedagógicas, para lograr fines vinculados al bien común, la calidad de vida, la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión y la justicia social. Todo con la legitimidad de comprometer a la investigación con el reconocimiento de los saberes (de Sousa, 2017), y la defensa de valores éticos, sociales, democráticos y de derechos humanos. En efecto, la obra que aquí se presenta consigue mostrar la dimensión social de la investigación, que contribuye así al desarrollo de sociedades sostenibles y al retorno del conocimiento a la sociedad colombiana, particularmente al Caribe.

Como señala la autora en la introducción, este trabajo es fruto del proceso de una tesis doctoral realizada y defendida en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, España, que tuve la inmensa suerte de dirigir. El objetivo de esta era, con el estudio de caso de la Universidad del Atlántico de la región Caribe colombiana, proponer un modelo curricular para la *educación intercultural* destinado a la formación de docentes en las facul-

tades de educación. De este modo, la autora se propuso una tarea ciertamente ambiciosa y necesaria. Su aporte podría encuadrarse en la parcela más amplia de estudios culturales y sociales sobre desigualdades en la educación desde una perspectiva intercultural, de particular relevancia para América Latina, donde se vienen originando discusiones tanto académicas como en la sociedad en general.

La autora tiene una posición provocadora sobre la complejidad y la construcción de la *educación intercultural* en el Caribe colombiano, constituyendo una excelente apuesta, que invita no solo al análisis sino también a la práctica investigadora comprometida, como resultado de un diagnóstico de las respuestas interculturales en los planes de estudio y los márgenes de posibilidad, para continuar avanzando en una formación del profesorado con justicia social, equidad y contribuir a la mejora educativa. Esta apuesta viene justificada por varias razones, entre ellas pueden destacarse: el marcado carácter pluriétnico de la sociedad colombiana y las desigualdades de acceso educativo y calidad educativa, el hecho de que al interior de las universidades en Colombia el papel de los estudios interculturales sigue siendo marginal o se reduce al “didactismo” del enseñar y aprender desde una perspectiva tecnocrática. De modo que se justifica la necesidad de repensar la formación de docentes y de ofrecer propuestas desde la responsabilidad social de la universidad para formar profesionales interesados en el reconocimiento del otro desde un enfoque intercultural, que trabaje con los fondos culturales de cada una de las comunidades presentes en el contexto.

La autora focaliza su interés en la figura de los futuros docentes, concretamente en aspectos relacionados con sus actitudes y creencias hacia la diversidad cultural y la *educación intercultural*. Y es consciente de que posiblemente sea uno de los puntos más delicados y difíciles de la formación del profesorado en el campo de la *educación intercultural*. Sin embargo, la autora no dialoga con cualquier concepción de la *educación intercultural*, sino con una concepción emancipadora y situada. Por lo tanto, este libro suscitará mucho interés, tanto en los y las investigadores iniciados en la *educación intercultural*, como en los que pretendan interesarse en una formación universitaria comprometida y transformadora.

La publicación, desde el enfoque de la complejidad y la interseccionalidad, cuestiona las propuestas pedagógicas universitarias presentes en la formación de docentes en Colombia, que se caracterizan por un etnocentrismo encubierto, una visión eurocéntrica y la existencia de paradigmas

a-históricos, universalistas y androcéntricos. Pone de relieve la necesidad de reflexionar sobre el reconocimiento de los procesos identitarios y de otredad en espacios formativos verdaderamente multiculturales y pluralistas, para contrarrestar los presupuestos y sesgos antropológicos, de género, epistemológicos y metodológicos que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, el trabajo que tienen ustedes en sus manos, intenta huir de una visión simplificadora de la formación de docentes que esconde la complejidad de los procesos de exclusión e inclusión y, al contrario, integra la diferencia y desigualdades étnico-culturales presentes en el Caribe colombiano. Este asunto es evidentemente vital, si se desea contribuir a la pedagogía intercultural desde prácticas enfocadas en la diversidad cultural y la inclusión/exclusión de los grupos étnicos presentes en el territorio.

En ese orden de ideas, resulta muy esclarecedor el intento de la autora de ceñir no solamente lo intercultural desde lo social sino también desde la pedagogía, alejando el discurso del reduccionismo que acompaña a los grupos afroamericanos que, con frecuencia, representan el temor de aquellos que son diferentes, de los que habitan en los márgenes. Temor de cuántos representan la negatividad, la fractura, en un mundo obsesionado por lo positivo, lo liso y lo igual (Han, 2015).

El trabajo apuesta por la tensión renovadora de la investigación mixta en aras de promover nuevas maneras de comprender las actitudes de los futuros docentes, desde una concepción epistemológica que trasciende occidente y se abre al pensamiento del Sur (de Sousa Santos y Meneses, 2014), para que la educación en manos del profesorado, consciente de la diversidad cultural, se pueda convertir en un agente para la búsqueda de la igualdad y de la justicia. La autora apuesta por potenciar un posicionamiento que asimila la educación a un juego de relaciones, dando lugar a procesos dialógicos y de agencialidad que conducen a la cohesión social, al tiempo que denuncia silenciosamente la estrechez de miras de las visiones hegemónicas sobre “los otros”.

Los distintos capítulos que componen el libro justifican la necesidad de adoptar una mirada compleja para transformar la formación del profesorado en la actualidad y reconstruir sociedades interculturales. Se trata, pues, de una obra que no se estanca en el desafío de la diferencia en sí, sino que ahonda en su significado y en su práctica en los procesos edu-

cativos. Y que pretende contribuir a la transformación del currículum del pregrado en educación para que se considere la diferencia como constitutiva de la democracia, de sociedades capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente simétricas, entre los distintos grupos socioculturales; lo que implicaría empoderar a los que históricamente han sido menoscabados (Candau, 2013), como es el caso de las comunidades afrodescendientes e indígenas del Caribe colombiano.

Así, junto con la reflexión teórica, el estudio expone una visión teórico-práctica de la *educación intercultural* en la formación docente, entendida como un proceso pedagógico que lucha por la emergencia de comunidades y sujetos cuya identidad ha sido históricamente negada. Para lo cual, propone el diseño de un modelo curricular que permita formar interculturalmente a los futuros profesores, de manera que estén a la altura de la diversidad cultural del contexto en que debe desarrollar su labor. Vale decir que esta propuesta no se reduce a la formación del profesorado, sino que abre puertas para avances en la formación de otros profesionales de las ciencias sociales (la filosofía, la sociología, o el derecho) para que trabajen desde una pedagogía decolonial, contribuyendo al giro epistemológico y político necesario en la formación universitaria en la actualidad. La autora problematiza la urgente tarea de repensar la formación universitaria desde una perspectiva intercultural tendiendo puentes para el cambio social y educativo.

Este desafiante objetivo obliga a la autora a reflexionar con sentido crítico, desde un punto de vista interdisciplinar y contextual, sobre el cambio que debe tener lugar en el currículo de formación inicial de los futuros docentes, si no queremos que estos cambios terminen siendo más nominales que reales y, en el mejor de los casos, una sombra de lo previsto en los textos legales y documentos técnico-pedagógicos de partida.

En suma, el esfuerzo de la profesora Celmira Castro Suárez goza de un consistente rigor intelectual, constituyendo un hito indispensable dentro de la abundante producción científica existente en torno a la *educación intercultural*. Sirve de invitación para quienes –desde el ámbito de la pedagogía– deseen comprender la retadora perspectiva de análisis de la cuestión intercultural en el Caribe colombiano a la vez que comprometerse con la acción constructiva. La obra sigue una clara lógica científica: para intervenir desde un enfoque intercultural hay que analizar los contextos, y este no se entiende sin la ayuda de las distintas ciencias sociales

y en diálogo honesto con las propias voces de los futuros docentes como agentes creadores de su realidad. Sin duda, es un texto que constituye una guía indiscutible para todos aquellos que pretendan iniciarse en el estudio de la *educación intercultural*, así como una herramienta realmente valiosa para los que aspiran a contribuir a la formación del profesorado desde el enfoque intercultural.

Rosa María Rodríguez Izquierdo<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Rosa M. Rodríguez-Izquierdo obtuvo su Ph.D. en Educación y Sociedad por la Universidad de Sevilla en 2002. Actualmente, es catedrática de Educación en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Es una pedagoga social que realiza investigaciones sobre educación multicultural y formación docente. Ha sido becaria visitante Fulbright en Harvard Graduate School of Education (HGSE) y profesora invitada en Australia, y en varias universidades europeas y latinoamericanas. Es investigadora del Real Colegio Complutense (RCC) de Harvard desde 2005.





## Introducción

El estudio de la interculturalidad y su relación con lo educativo reviste en la actualidad un gran interés en el mundo académico, sobre todo en un país como Colombia, caracterizado por una sociedad con una rica diversidad cultural, que además posee unas marcadas desigualdades sociales, así como graves problemas de exclusión de amplios sectores de la sociedad que aún permanecen en situaciones de pobreza y con falta de acceso a una educación de calidad que corresponda a sus necesidades, muchas de las cuales todavía continúan insatisfechas.

Ante esta realidad, que involucra al conjunto de nuestra sociedad, es pertinente llevar a cabo investigaciones de carácter intercultural sobre los distintos problemas que enfrentan países como Colombia, especialmente en lo relacionado con las problemáticas sociales y educativas, y analizar la importancia que tiene la formación de maestros en el proceso de *educación intercultural*. Sin embargo, estudiar a una sociedad pluriétnica e indagar en la historicidad del proceso de formación de los docentes y en el de las prácticas educativas llevadas a cabo con grupos culturalmente minoritarios — así como transitar por la experiencia histórica de la *educación intercultural* en Colombia —, no es un proceso sencillo que pueda resolverse a la ligera. Por el contrario, requiere de ejercicios de investigación rigurosos que permitan ir más allá de lo aparentemente cierto, de las generalidades y obviedades con que muchas veces se suele explicar la realidad intercultural, para entonces efectuar análisis en profundidad de situaciones concretas o estudios de casos, a través de los cuales se pueda contribuir a mejorar los procesos educativos.

El presente libro es resultado de una investigación doctoral que tuvo como objeto de estudio la formación de profesores y la *educación intercultural* en la universidad pública del Caribe colombiano, lo cual implicó realizar un estudio de caso para analizar, desde la perspectiva intercultural-

ral y educativa, cómo se llevan a cabo los procesos de formación de profesores en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. Los resultados del análisis de este trabajo de investigación son presentados en cinco capítulos, con los que, además de puntualizar sobre las categorías teóricas y los aspectos metodológicos y empíricos, se abordan temas que se consideran claves para avanzar en el conocimiento y comprensión de los procesos propios de la *educación intercultural* que han tenido lugar en la universidad pública del Caribe colombiano.

En el primer capítulo, titulado *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, se estudian las distintas posturas y perspectivas del debate teórico en torno a la educación multicultural e intercultural, lo que resulta de gran importancia para entender los desarrollos conceptuales de los conceptos básicos utilizados en este tipo de investigación, cuyo objetivo de estudio se centró en la formación de profesores para la *educación intercultural*. También se describen los distintos modelos que se han puesto en práctica en el espacio escolar, en cuanto a la educación requerida por las sociedades diversas; al mismo tiempo que se abordan las dimensiones de la *educación intercultural* planteadas por algunos teóricos, luego de lo cual se continúa con el análisis del proceso de tránsito de lo multicultural a lo intercultural y su impacto en lo educativo.

En el segundo capítulo, *La dimensión intercultural de la educación en Colombia. Tendencias y desafíos*, se da cuenta del balance sobre el desarrollo de las dimensiones de la *educación intercultural* en Colombia, para lo cual se parte de los antecedentes históricos referidos a la etnoeducación, así como de las normativas existentes, la formación del maestro y el debate sobre la *educación intercultural* en el estado del arte en el país. Lo que muestra que Colombia no ha estado ausente de la preocupación en torno al proceso de *educación intercultural*, tal como lo prueban las luchas y reivindicaciones de los principales grupos étnicos como los indígenas y los afrocolombianos; demostrado también en las disposiciones legales, las acciones, programas y proyectos que a pesar de las dificultades y limitaciones existentes, han logrado construir nuevos y necesarios espacios para la educación desde la perspectiva de la diversidad sociocultural como parte integral de nuestra realidad. Así mismo, se da cuenta de los desarrollos que sobre el tema intercultural se han dado en América Latina, España y Norte América.

*La investigación intercultural: fundamentos y propósitos* es el título del tercer capítulo, en donde se expone la estructura del proyecto de investigación:

se describen los supuestos básicos y los objetivos que orientaron el trabajo, se narra la manera en que se enfocan los problemas de estudio y cómo se llevó a cabo el proceso de búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados, lo que se hizo sin perder de vista que el fin último del trabajo apuntó a identificar los problemas de la formación de maestros en contextos multiculturales y proponer alternativas para dinamizar la *educación intercultural* en las facultades de educación de las universidades de la región Caribe.

Y es que asumir este tipo de investigaciones relativas al tema de la *educación intercultural* requiere de un diseño metodológico particular, capaz de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo. Es decir, es necesaria la complementariedad metodológica, no siguiendo una lógica secuencial, sino más bien una relación de diálogo constante, en un ir y venir desde la objetivación del fenómeno a los contenidos que le confieren sentido sociocultural. Es por ello que en este apartado se explica cómo el itinerario metodológico de este estudio se fundamenta en lo cualitativo, lo que permitió identificar la problemática de los procesos de formación docente y la diversidad cultural presentes en la Universidad del Atlántico. Con ello se buscó conocer a fondo las circunstancias particulares de esta institución, basadas en las representaciones que se hacen los individuos con respecto a temas como la educación, la interculturalidad, la diversidad y lo étnico; aspectos que posteriormente fueron operacionalizados en variables codificadas, susceptibles de cuantificar, las mismas que proporcionaron información sobre la magnitud, frecuencia y distribución del fenómeno estudiado.

Fenómeno que fue estudiado con el propósito de identificar los contenidos curriculares de carácter intercultural utilizados en los programas de formación de docentes en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, y para identificar si los procesos curriculares de las licenciaturas existentes en esta unidad académica incorporan en la práctica pedagógica la diversidad cultural como hecho social. Aspectos que estuvieron también orientados a determinar de qué forma y en qué grado los programas de formación de maestros se interrelacionan con la diversidad cultural de la región Caribe colombiana, lo que llevó a reflexionar sobre cómo mejorar la eficiencia y la pertinencia de estos programas en relación con la *educación intercultural*; también implicó explorar inicialmente las actitudes asumidas por docentes y estudiantes de estos programas ante la diversidad cultural como realidad socio-educativa.

El cuarto capítulo de este libro tiene por título *Trayectorias y experiencias de la investigación intercultural*, y en él se muestran los resultados obteni-

dos en los estudios empíricos llevados a cabo con la población objeto de investigación, proceso para el cual se aplicaron, entre otros instrumentos, los grupos de discusión que permitieron medir, en estudiantes y profesores, la sensibilidad intercultural, las competencias comunicativas interculturales y las representaciones que estos sujetos tienen sobre los otros. En ese sentido, se describen y analizan distintos aspectos tratados a partir de los instrumentos utilizados para compilar información.

El quinto y último capítulo lleva por nombre *El mundo intercultural en la universidad*, estructurado a partir de los resultados obtenidos en los grupos de discusión, metodología que fue utilizada con el propósito de ampliar, complementar y profundizar las opiniones expresadas por los estudiantes pertenecientes a las llamadas minorías étnicas. Es decir, aquí se hace referencia, a partir de la información cuantitativa, a cómo viven estos sujetos el mundo intercultural presente en la Universidad del Atlántico, que en este caso va más allá del dato estadístico y/o matemático, y que en la práctica permitió contrastar las informaciones recopiladas a través de los instrumentos diseñados. Para el caso de la investigación llevada a cabo, los tipos de información recopilada se complementaron y permitieron un análisis en profundidad de los datos tanto cuantitativos como cualitativos, resultado positivo del campo educativo y social en el que se enmarca esta investigación.

Más adelante se abordan los resultados, desde el punto de vista cualitativo, de los cuatro grupos de discusión conformados por estudiantes de la Facultad de Educación, con el propósito de generar espacios de diálogo honesto en torno al mundo intercultural en la universidad: el multiculturalismo y la diversidad presente en la comunidad estudiantil, la importancia de la *educación intercultural* y las reformas curriculares necesarias para tal fin, el grado de reconocimiento y de participación de los grupos étnicos al interior de la universidad, entre otros.

La parte final de este capítulo da cuenta del análisis efectuado a las estructuras curriculares de cada uno de los programas sobre los que se centró la investigación. Con lo cual se pretendió identificar la existencia o no de contenidos asociados a lo multicultural y en especial a la *educación intercultural*; así como también determinar hasta qué punto las licenciaturas analizadas incorporan en sus programas la diversidad cultural como hecho social presente en la región y si la perspectiva intercultural está presente de manera transversal en los procesos académicos que orientan la formación de profesores.

## Capítulo 1.

# Multiculturalismo, interculturalidad y educación

En las últimas décadas, el debate teórico sobre lo multicultural y lo educativo ha cobrado mayor relevancia, a tal punto que ha generado nuevas formas y perspectivas de pensar, analizar y comprender a las sociedades, más allá de su entendimiento como un conjunto culturalmente homogéneo con el que se pretendía observar a algunos grupos humanos. En efecto, las sociedades —y en particular las naciones— poseen diversas características étnicas, culturales, sociales, económicas y políticas, que requieren de un proceso educativo en el que se parta de valorar tanto su identidad como sus particularidades, lo cual las convierte en un complejo tejido social, que en la actualidad exige el reconocimiento del otro, sin que implique renunciar al principio de igualdad de derechos.

En este capítulo se abordarán las distintas posturas y perspectivas del mencionado debate teórico relacionado con la *educación multicultural* e *intercultural*, que resulta de gran importancia para entender los conceptos básicos utilizados en esta investigación, cuyo objetivo es la formación de profesores para la *educación intercultural*. Este abordaje, además de contribuir a precisar las categorías de análisis en estudio —*educación multicultural* y *educación intercultural*—, es necesario para evitar la confusión entre ellas, pues desde sus orígenes se han superpuesto, hasta el punto de mezclarse en la práctica pedagógica.

## 1.1. Educación multicultural: orígenes y desarrollos conceptuales

Lo que en la actualidad se conoce como multiculturalismo tuvo sus orígenes y primeros desarrollos en los años 60 y 70 del siglo XX, periodo considerado de grandes transformaciones y cambios sociales. En sus primeros momentos, nació como un modelo de política pública basado en una filosofía o pensamiento de tipo social de reacción frente a las tendencias de uniformidad y homogeneidad cultural, en los tiempos en los que se comenzaba a andar por los caminos de la globalización (Malgesini, 2000, p. 291).

Por esta razón, hoy en día las disciplinas sociales en su conjunto reconocen la naturaleza diversa de los seres humanos. En eso están de acuerdo incluso quienes consideran que el género humano tuvo un origen único y posteriormente se fragmentó en diversas civilizaciones que poblaron los distintos continentes. Hasta este momento, existe consenso sobre la diversidad racial, étnica y cultural de las sociedades humanas, diversidad que ha sido foco de atención de pedagogos y teóricos de la educación, como es el caso de Forbes (1969), quien acuña el término *educación multicultural* (*multicultural education*) para hacer referencia a un modelo educativo que reconoce la presencia de la multiplicidad de culturas en una sociedad. Idea que sería compartida años más tarde por Sartori, teórico de los estudios políticos quien dio cuenta del carácter multicultural de toda sociedad (2001, p. 61). Con ese mismo criterio, Del Arco Bravo (1998) insiste en que “el multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio o espacio, así como un mismo tiempo; es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas” (p. 30).

Pero en la práctica, tal como lo anota Aguado (1996), el término *educación multicultural* resultó ser “como un paraguas bajo el que se cobijan las denominadas educación bicultural, antirracista, global y pedagógica crítica” (p. 47). Si bien esta situación generó el uso inadecuado y ambiguo del término, lo cual trajo confusión y anarquía en el ámbito pedagógico, no le restó importancia al papel que jugaron los pedagogos en la construcción de un concepto que ha sido sustancial en el proceso educativo en los Estados modernos, los cuales tienen intereses, necesidades y obligaciones de establecer criterios y procedimientos que partan de reconocer las diferencias culturales internas como elemento fundamental para los derechos del ciudadano.

Continuando con la revisión sobre los desarrollos del término *educación multicultural*, se encuentra que esta expresión ha sido utilizada para hacer referencia a “un enfoque educativo que se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo” (Aguado, 1996, p. 51). Para esta autora, lo multicultural resulta ser una dimensión sobre la cual se han situado propuestas y modelos educativos, siendo una muestra de ello la aceptación que en la práctica educativa han tenido “las variables culturales”, lo que resultó en un paso hacia lo que hasta este momento conocemos como interculturalidad.

Es un hecho cierto que la *educación multicultural* es un concepto que ha venido construyéndose y repensándose, especialmente en el mundo anglosajón, con el propósito de buscar su definición y soporte conceptual, como se puede observar a través de las discusiones teóricas que se han tenido al respecto (Arias-Schreiber, 2001).

A continuación, se presentarán algunas de las definiciones sobre este término. Lejos de pretender establecer criterios jerárquicos, se evalúa con el propósito de hacer un acercamiento al concepto o término de *educación multicultural*, tal y como se entiende en la actualidad en el mundo occidental.

Dentro de algunas conceptualizaciones están los planteamientos de Bagley y Verma (1982), quienes la definen como “un sistema de educación, el cual, en una sociedad étnicamente compleja, intenta responder a las necesidades de autoconcepto, cognitivas y culturales de los grupos e individuos procedentes de diversas culturas”, por lo cual afirman que a través de la *educación multicultural* “se promueve la igualdad de resultados escolares entre grupos e individuos, tolerancia y respeto entre los grupos y finalmente, igualdad de status, recursos, acceso y poder entre los diferentes grupos étnicos y culturales de la sociedad”. Con este punto de vista, fundamentalmente axiológico, se trata de reconocer la necesidad de construir una escuela que parta del reconocimiento de la existencia del otro como un individuo diferente, no solo desde su condición racial o étnica, sino desde su pensar, actuar y sentir, así como desde sus representaciones e imaginarios sociales (Bagley y Verma, 1982).

Otros teóricos como Pettigrew y Stone, llaman la atención sobre el hecho de atender las necesidades de los individuos evitando estereotipos, mediante la individualización de la enseñanza y el respeto de las aspi-

raciones intrínsecas. El énfasis se hace en evitar errores de enfoques asimilacionistas, tales como la acentuación de diferencias superficiales y el desigual acceso al poder y los recursos (como se citó en Aguado, 1996, p. 52).

Para estos autores no solo es importante ocuparse de pensar la *educación multicultural* desde lo cognitivo, sino que también tienen una gran preocupación por mantener y conservar la esencia interior (todo lo que se constituye como humano, desde su ser), lo que implica tener en cuenta sus creencias y necesidades particulares.

En ese orden de ideas, desde una perspectiva crítica, Wurzel considera que

La educación multicultural se entiende como un proceso que implica reflexión sobre el desarrollo de la autoconciencia cultural, aceptación del potencial conflicto cultural, deseo de aprender acerca de la propia realidad cultural y de las de los otros, incremento y mejora de la comunicación con la gente de otras culturas, el reconocimiento de la universalidad del culturalismo" (como citó en Aguado, 1996, p. 53).

Lo cual implica que todo proceso educativo fundamentado en cualquier concepto sobre el multiculturalismo exige, de alguna manera, tener en cuenta todos aquellos factores que pertenecen a ese mundo cotidiano de la cultura y de la sociedad del cual formamos parte. Es así como Aguado (1996) plantea que "la educación multicultural es lo opuesto al dogma en educación pues enseña que existe una contradicción implícita en todo lo que aprendemos" (p. 53).

En todo caso, el multiculturalismo plantea la necesidad de reconocer a las diferentes culturas. Por consiguiente, debe darse y mantenerse el interés por la generación de algunas políticas tendientes a lograr el reconocimiento de la diferencia, para que, como sujetos, se propicien espacios de acciones tanto individuales como colectivas.

En ese orden de ideas, otro planteamiento sobre la *educación intercultural* es el dado por Banks (2004), quien en su campo de estudio y en sus investigaciones pretende crear igualdad de oportunidades para estudiantes de diferentes grupos raciales, étnicos, sociales, económicos o culturales. Así las cosas, la *educación multicultural* es una forma de enseñar y aprender basada en valores y creencias democráticas, a través de la cual se promueve el pluralismo cultural en sociedades caracterizadas por ser

culturalmente diversas en un mundo interrelacionado, tal como lo anota Bennett (1994).

De acuerdo con el pensamiento de los autores citados, se puede decir que la *educación multicultural* tiene como objetivo promover la igualdad de oportunidades de ingreso a la educación para todos los sujetos que conforman la sociedad. Pese a las críticas, los mayores desarrollos sobre ese concepto se han dado en Estados Unidos, país donde tuvo origen, a partir de los conflictos sociales generados por discriminación racial.

El respeto por el otro es fundamental en una comunidad que presume defender sus valores democráticos. En ese sentido, por lo menos en la perspectiva teórica, la *educación multicultural* debe contar con un currículo basado en la enseñanza de los principios de los valores democráticos, que posibiliten trabajar unidos para alcanzar decisiones y vivir, como todo ciudadano moderno, en forma pacífica. En la práctica, es necesario enseñar valores tales como la tolerancia, el respeto por las opiniones del otro, la responsabilidad social e individual y las virtudes cívicas.

Lo dicho anteriormente lleva a reflexionar sobre la estrecha relación e interdependencia que existe entre la *educación multicultural* y la formación en valores. En efecto, toda educación en valores se plantea el objetivo de contribuir al óptimo desarrollo de la dimensión valorativa-moral de la persona, desarrollo que se caracteriza por su dinamismo y condición de inacabado, abarcando todo el ciclo vital de la persona, tal como lo plantea Payá Sánchez. En ese orden ideas, lo que precisamente busca la *educación multicultural* es desarrollar espacios de reconocimiento social de la persona humana como sujeto culturalmente diverso y portador de un perfil axiológico y con una escala de valores que se debe respetar.

Como resultado se tiene que, en las últimas décadas, el desarrollo de la *educación multicultural* ha logrado un consenso tanto en estudiantes como en investigadores con respecto a su naturaleza, objetivos y alcances. Por su parte, G. Gay (1986) señala que hay una gran distancia o abismo entre la teoría y la práctica en este campo, ya que el desarrollo de la teoría ha sobrepasado ostensiblemente la práctica educativa multicultural.

Banks (2004) plantea que se ha logrado un gran nivel de consenso entre algunos teóricos de la *educación multicultural*, especialmente con respecto a los objetivos y logros alcanzados en la práctica educativa. Sobre este particular, este autor relata cómo Gibson (1976), se ocupó de analizar la producción académica en torno a la *educación multicultural*, lo cual le per-

mitió establecer cinco aproximaciones en las notas como varios autores coinciden en el establecimiento de diferencias, similitudes e interrelaciones de orden conceptual y teórico.

Sin embargo, Banks (2004) da cuenta también de cómo Sleeter y Grant, al revisar la producción sobre *educación multicultural*, notaron la falta de consenso en este campo académico y concluyeron que lo que se percibe es una marcada relación entre la *educación multicultural* y la gente de color, quienes aparecen recurrentemente en cada una de los conceptos abordados sobre esta, convirtiéndose así en el único elemento común (sujeto) que se encuentra presente en todas las definiciones de *educación multicultural*. Al punto que en la práctica resultó por ser identificada como una educación orientada fundamentalmente a los negros.

La presencia del negro como sujeto y actor de la *educación multicultural*, al lado de metas y objetivos comunes que han sido propuestos para el ejercicio de la práctica educativa, ha llevado a sus teóricos al establecimiento de consensos y coincidencias sobre el tema. Es por ello que Banks (2004) propone que uno de los mayores objetivos de la *educación multicultural* es orientarse hacia las reformas del sistema escolar para garantizar que en las escuelas, u otras instituciones educativas, se construyan espacios de igualdad entre los estudiantes de diversas razas, etnias y clases sociales. A lo cual hay que integrar necesariamente la búsqueda y fortalecimiento de espacios para el reconocimiento, respeto, movilidad, éxito y la igualdad entre estudiantes de distinto género, es decir fomentar y garantizar un escenario común en cuanto a derechos, acciones y oportunidades, tanto para hombres como para mujeres.

En medio de esta realidad conceptual, hay que destacar el hecho de que los teóricos de la *educación multicultural* están cada vez más interesados en determinar cómo los procesos de interacción de la raza, clase y género influyen en las prácticas educativas que se llevan a cabo en la escuela. Sin embargo, no se debe perder de vista que el énfasis que cada teoría o concepto da a cada factor o categoría puede variar considerablemente de acuerdo con el interés o enfoque desde el cual se parta, así como el espacio o realidad social sobre la cual se genere la intervención social (Castro y Alarcón, 2012, p. 78).

Al respecto, Banks (2004) insiste en que, a pesar de la existencia de un consenso emergente sobre los objetivos y alcances de la *educación multicultural*, la variedad de tipologías, esquemas conceptuales y perspectivas de esta refleja que aún no se ha consolidado del todo, al igual que tam-

poco se han establecido acuerdos definitivos sobre sus objetivos, alcances y límites. Todo ello aún está pendiente de definirse. Ejemplo de esta circunstancia es la discusión sobre el grado y el nivel en que las historias y las culturas de las mujeres y de la gente de color deben incorporarse al estudio de la civilización occidental en las escuelas nacionales y universidades, hecho que ha complicado la búsqueda de definiciones sanas y de límites disciplinarios claros dentro del campo de estudio.

Banks (2004) afirma que:

La educación multicultural es una idea, un movimiento de la reforma educativa, y un proceso. Como idea, la educación multicultural intenta crear oportunidades educativas iguales para todos los estudiantes, incluyendo a los diversos grupos culturales, étnicos y sociales. La educación multicultural pretende cambiar el ambiente total de la escuela, de modo que refleje a las culturas y a grupos diversos dentro de una sociedad y dentro de las aulas de la nación. La educación multicultural es un proceso porque sus metas son los ideales que los profesores y los administradores deben esforzarse constantemente en alcanzar (p. 4).

En resumidas cuentas, Banks ha sido considerado uno de los más importantes teóricos de la *educación multicultural*, quien ha insistido en la necesidad de llevar a cabo la construcción de conocimientos y saberes alrededor de esta, para lo cual considera necesario seguir procedimientos científicos adecuados y rigurosos, como un paso fundamental para construir y utilizar los nuevos conocimientos en diversos niveles de la sociedad. Añade además que las suposiciones culturales implícitas, los marcos de referencia y las perspectivas de análisis multicultural son producto de las construcciones teóricas al interior de la misma disciplina, la cual –insiste– debe mantener su apertura al diálogo con otros saberes.

La construcción de estos conocimientos de orden educativo y multicultural permite generar en los estudiantes una conciencia de cómo el conocimiento es el resultado de una creación colectiva, que muchas veces va más allá de lo académico, pues en la práctica este termina por ser el producto de las influencias de orden racial, étnico o social, entre otros aspectos.

Banks (2004) también da cuenta de cómo las ideas y conceptos de los sociólogos convencionales que habían dominado el estudio y la investigación sobre los grupos étnicos fueron desafiados por los sociólogos

revisiónistas en los años 60 y 70; muchos de estos eran investigadores negros comprometidos con la sociedad multicultural en la que vivían. Estos sociólogos incorporaron algunas otras dimensiones y esquemas de análisis del multiculturalismo. Sin embargo, advierte que tienen unos límites, como cualquier otra tipología clasificatoria del objeto de estudio. Sin duda, estas clasificaciones son herramientas conceptuales que deben aprovecharse ya que proporcionan maneras de organizar y de darle un sentido a los datos y a las observaciones de una sociedad que resulta compleja a la hora de ser analizada.

Al respecto, es necesario tener en cuenta que para Banks (2004), así como para otros especialistas, la integración de contenidos en el proceso educativo es necesaria pero no es suficiente condición para llevar a cabo de forma exitosa el proceso de construcción de conocimiento sobre la sociedad multicultural.

En esta dirección, los especialistas han planteado algunas teorías que se han tratado de implementar a través de modelos frecuentemente utilizados en el análisis de procesos y espacios educativos de carácter multicultural.

## 1.2. Modelos de educación multicultural e intercultural

Al revisar la producción teórica sobre la interculturalidad, se observa que esta se sitúa entre los referentes de los grandes modelos de conocimiento surgidos en este campo o que han sido trasplantados desde marcos más amplios. Es así como están presentes los modelos tecnológico, hermenéutico y crítico, los que desde perspectivas distintas proponen unas prácticas y unas estrategias para la acción educativa en contextos multiculturales (Yriarte, 2005).

Se observa también que cuando los especialistas hablan de *modelo* o *paradigma intercultural*, se refieren fundamentalmente a las diferentes maneras de aproximación a un ámbito de conocimientos determinado. A continuación, se explican brevemente cada uno de ellos:

**Modelo tecnológico o positivista.** Para este modelo, la resolución de los problemas planteados por la interculturalidad en el sistema educativo estriba en la adquisición de destrezas por parte de los alumnos, que serían diseñadas por expertos educativos. Su orientación es de carácter fundamentalmente técnico y compensatorio, ya que el objetivo de la educación

multicultural no es otro que el de compensar los déficits de las culturas distintas a la mayoritaria, tanto si esas carencias son reales o inventadas.

**Modelo hermenéutico o interpretativo.** Este sugiere que la *educación intercultural* debe dirigir su proyecto hacia la mejora del conocimiento de los alumnos, porque todos deben de propiciarla, para estimular el desarrollo de la cooperación intercultural y reducir los prejuicios y discriminaciones. La perspectiva moral aparece en este modelo, orientado a mejorar las habilidades de los sujetos para lograr una mejor autocomprensión desde la que poder estimular la cooperación intergrupal.

**Modelo crítico o sociopolítico.** La propuesta de la educación multicultural se centra fundamentalmente en la modificación del currículum para adaptarlo a las exigencias planteadas por la democracia moral, que resultan incompatibles con la dominación cultural de unos grupos humanos sobre otros. Así entendida, la *educación intercultural* pretende que profesores y alumnos se comprometan en la modificación, tanto de las situaciones sociales como de los soportes ideológicos, que provocan la discriminación cultural y social (Soriano, 2002; Yriarte, 2005).

Tanto los anteriores modelos, como a los que posteriormente se hará referencia, son el reflejo de la influencia que sobre estos ejerció el movimiento multicultural, el cual como lo señala Muñoz Sedano (2001)

(...) es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico (p. 3).

En efecto, estos modelos no pueden considerarse neutros, ya que en ellos está presente el compromiso o la postura ideológica de quien no solo estudia estos procesos sociales, sino que además formula mecanismos (llámese modelos, enfoques o programas), de intervención social, lo que implica una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad.

Dentro de los especialistas que proponen otros modelos en relación con la *educación multicultural* está Margarita Bartolomé (1994), quien en su trabajo "*Educación multicultural: ¿En qué modelo nos situamos?*", propone los siguientes modelos para tener en cuenta:

- Asimilacionista: No contempla las peculiaridades culturales de las minorías.
- Compensatorio: Parte de la idea de que las diferencias culturales se consideran un déficit que favorece el fracaso escolar.
- Currículo multicultural: Introduce algunos contenidos “étnicos” en el currículo.
- Pluralismo cultural: Tiene como base el respeto a la diversidad y promueve la comunicación y el diálogo (como se citó en Rodríguez, 2002, p. 48).

En los planteamientos de Bartolomé (1994) está presente el modelo holístico propuesto por Banks (2004), en el cual ya se incorporaban elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo.

A continuación, se describirán otros modelos existentes (y se hará énfasis en el modelo asimilacionista), con el interés de continuar con el acercamiento a una primera revisión de la literatura que hay respecto de estos conceptos:

**Modelo asimilacionista.** Este modelo se enmarca en la llamada “afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida”. Es decir, se encuentra estrechamente relacionado con un modelo que pretende asimilar al inmigrante a la cultura, imaginarios y ritmos de la sociedad donde llega.

Este modelo asimilacionista, según Muñoz Sedano (2001), “pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante” (p. 4). Para tal fin, se parte de la idea de que las sociedades desarrolladas son más universales y distan de los parroquianismos o particularismos, por lo que generan acciones de asimilación del individuo que llega, quien deberá asumir el rol impuesto por la cultura dominante. Con ello se pretende además debilitar los sentimientos étnicos, las divisiones, los separatismos y la “balcanización”. En las sociedades de acogida, la diversidad étnica, racial y cultural es vista como un problema que amenaza la integridad y cohesión social.

Este modelo tuvo un desarrollo histórico que se remonta a finales del siglo XIX y a la Primera Guerra Mundial. Pero fue en los años 60 donde tuvo un mayor auge, debido a la marcada inmigración que comenzó a vivir Europa y Estados Unidos. Este concepto integracionista surgió en Es-

tados Unidos a partir de la avalancha de los flujos poblacionales que llegaban al país. Y, como proceso de asimilación, consistía en unas acciones institucionales que desde arriba pretendían “simplificar” al individuo que llegaba al país; es decir, las minorías inmigrantes debían despojarse de todo aquello que les era distintivo, para copiar en sus formas de vida social y cultural a las mayorías de la sociedad receptora (Muñoz Sedano, 2001). En la práctica se trataba de un modelo de filosofía social y organización etnocultural orientado hacia la uniformidad u homogenización de una sociedad que, al criterio de los políticos, “corría el riesgo de ser debilitada por los grupos étnicos y por los extranjeros que llegaban al país”.

La incidencia de este proceso es descrita para el caso inglés (que se considera ilustrativo del modelo) por Selby, el cual establecía que

La primera fase coincidió con la llegada al Reino Unido de los trabajadores del Caribe y Asia con sus familias en la década de los 50 y 60. La palabra clave fue integración (o de acuerdo con algunos escritores, asimilación o absorción). El mundo educativo reaccionó a la presencia de hijos de inmigrantes en las escuelas suponiendo que ellos a un mismo tiempo, absorbieron la ‘cultura dominante’ y serían absorbidos por ella, sin entrar en el significado de lo que entendían por tal proceso (como se citó en Rodríguez, 2002, p. 51).

Este proceso histórico vivido en Inglaterra nos lleva a reflexionar en torno a la realidad social en la que se enmarca esta investigación que, de cierta manera, dista de las sociedades a las que pertenecen los teóricos aquí analizados. En efecto, en los espacios educativos de esta realidad no es usual encontrar hijos de inmigrantes, pero sí se pueden encontrar personas de diferentes etnias o color y, sobre todo, personas víctimas del desplazamiento forzado producto de la violencia que azota a varios países de América Latina. Caso particular el de Colombia, donde el sistema educativo debe empezar a replantear sus programas y contenidos curriculares, ya que estos deben tener en cuenta las necesidades de las personas que cada día se desplazan del campo a las grandes ciudades, y quienes tienen enormes dificultades para adaptarse a un mundo totalmente distinto que no les brinda las condiciones mínimas de vida.

Continuando con el modelo asimilacionista, Garreta (2003) –el sociólogo de las migraciones– llama la atención sobre la existencia de distintas tipologías en el proceso de asimilación social, las cuales enunciamos a continuación:

- La aculturación, que supone la interiorización de las culturas del grupo étnico dominante.
- La asimilación estructural, que supone la participación en organizaciones primarias del grupo étnico dominante con la separación de las propias.
- La amalgama o formación de parejas y matrimonios mixtos.
- La asimilación identificacional o pérdida de la identidad para dar cabida a los sentimientos de pertenencia al grupo étnico dominante.
- La asimilación actitudinal, de comportamientos y valores que supondrían la ausencia de prejuicios, discriminación y conflictos.
- Cada uno de estos planteamientos muestra el interés integracionista de un modelo que ha sido criticado por su fundamentación unívoca o de inmersión que pretende adecuar o modificar las conductas, los valores y los ritmos de vida de quienes llegan a determinados espacios socioculturales considerados como superiores (Rodríguez, 2002). Además, estos tipos de asimilacionismo social, que pasan necesariamente por la asimilación lingüística, dejan ver claramente que seguimos siendo desde niños como unas esponjas, que absorbemos y nos dejamos absorber por el medio, entorno y cultura donde se hace necesario vivir y crecer.

Este modelo no está exento de cuestionamientos y dudas en cuanto a su validez y eficacia en los procesos de educación multicultural. En efecto, esta postura se generó inicialmente desde una idea neocolonial que considera al país que acoge como una “civilización superior”, con una economía fuerte y con una cultura dominante que no puede arriesgarse ante la avalancha de extranjeros “culturalmente inferiores”.

Los fundamentos de este modelo, unidos a situaciones que deben afrontarse en la realidad social donde pretende aplicarse, lo hacen fácilmente cuestionable. Circunstancia que generó debates académicos entre especialistas, quienes consideran que el mismo tiene problemas en cuanto a su aplicabilidad ya que, como lo exponen Banks y Lynch, (como se citó en Rodríguez, 2002) se enfrenta con grandes problemas relacionados con

el pluralismo étnico y cultural. Problemas que, según estos teóricos, se explican de la siguiente manera:

- No hacía posible alcanzar atributos y conductas que se necesitaban asimilar para lograr la plena integración.
- Internacionalización de los ideales de igualdad y democracia, creencias en que podían ser realizados.
- No satisfacían las demandas de empleo, participación política, justicia retributiva e incorporación de sus culturas y lenguajes en la cultura general del sistema escolar estatal.
- Fracaso de las naciones occidentales en el intento de disminuir las distancias entre sus ideales democráticos y las realidades sociales existentes en el entramado sociocultural.

Cualquiera que sea la propuesta educativa, basada en un modelo multicultural o etnocultural, debe ser planeada y pensada teniendo en cuenta el tipo de sociedad en la que se dan las situaciones, sin olvidar que cada fenómeno va mucho más allá de la escuela; es decir, se trata de reconocer la existencia de una realidad sociocultural en la cual se va a llevar a cabo el programa de intervención social.

En ese sentido, se encuentra otro modelo:

**Modelo estructural-funcional.** Este parte de la necesidad de tener en cuenta la interrelación entre todas las dimensiones y elementos del medio social y educativo (sistema educativo, centro escolar, grupos-clase) (Aguado, 1996, p. 36). Esta autora propone que el modelo psicológico debería estar presente en toda interpretación de las situaciones educativas multiculturales, al focalizarse en variables que modulan en gran medida los resultados educativos: motivación, autoconcepto.

Plantea también algunos factores que se deben tener en cuenta en todas las manifestaciones multiculturales, (presentadas como conflictos sociales, agentes de cambios y recursos educativos), las cuales se convirtieron en unos retos por lograr en las sociedades occidentales. Estos son:

1. La enorme distancia entre los ideales democráticos y las realidades actuales –minorías históricas, inmigrantes de sociedades despolarizadas y poco desarrolladas–, la internalización de los ideales de igualdad y democracia crea expectativas imposibles

de alcanzar para los grupos minoritarios, lo cual genera presión sociopolítica. Los movimientos de revitalización étnica son un ejemplo de la identidad étnica que reclama mejores condiciones de vida para grupos marginados (Feher, 1991).

2. La necesidad de aumentar los valores propios del país o grupo y el universo de significados, descubiertos estilos de aprender, motivaciones, valoración de las instituciones, socialización, etc. (Jordán, 1992, p. 12).
3. La independencia mundial en una sociedad global y cada vez más conectada en un sistema general de relaciones, a la vez que, con una mayor tendencia a la uniformidad, con cierto sesgo hacia la mediocridad.
4. La demanda de empleo, participación política, recursos económicos y la incorporación de sus culturas y lenguajes en la cultura general y en el sistema escolar, son reclamaciones legítimas en sociedades que se autocalifican como democráticas, y que proclaman tolerancia, respeto a la diferencia, participación, autonomía y libertad.

Teniendo en cuenta los anteriores factores, es necesario que toda propuesta educativa multicultural pueda replantear estos problemas, que permitan dar respuesta a los problemas de equidad y desigualdad.

**Modelo segregacionista.** El modelo segregacionista surgió en Europa como una política educativa, la cual consistía en segregar a los inmigrantes, y procuraba educarlos en su propia cultura y en su lengua de origen, para lo cual debían estar separados de los demás estudiantes y así marcar la diferencia entre lo autóctono y lo no originario.

Es de anotar que este modelo surgió paralelamente a los programas asimilacionistas que se desarrollaban en algunos países. El mismo pretende que el Estado genere políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Un ejemplo de ello, como lo anota Muñoz Sedano (2001), fueron las reservas indias y las escuelas para negros. Prácticas que terminaron generando una serie de luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campana por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el apartheid en África del Sur.

Muñoz Sedano (2001) comenta que en este modelo se aplicó también el llamado programa de *diferencias genéticas*, el cual partía de la idea malthusiana de que los alumnos de grupos étnicos minoritarios tenían peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Por lo cual se reagrupaba a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecían programas distintos que conducían a carreras de mayor a menor prestigio. Este programa fue aplicado en varios países europeos y en Estados Unidos, generando además una réplica que sería adaptada en países de América Latina, incluso al interior de las mismas escuelas.

**Modelo compensatorio.** Según Muñoz Sedano (2001), este modelo parte de la idea de que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, por lo que necesitan ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios o retributivos que les “faciliten” su inserción en la sociedad.

Este modelo considera al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, por lo que —de cierta manera— se termina en la práctica asumiendo una actitud protectora y tutelar hacia el otro, al cual ve como desprotegido e indefenso desde el punto de vista cultural. De este modelo se derivan dos acciones o programas de educación: a) *compensatorio de las desigualdades culturales* y b) *rechazo de sus raíces culturales*. Con la primera se pretende equilibrar o brindar más oportunidades al joven estudiante proveniente de sectores marginados, considerado en inferiores condiciones. La segunda apunta a eliminar o despreciar las raíces culturales del inmigrante o perteneciente a grupos minoritarios, para asimilarse así al grupo mayoritario o hegemónico. Se considera que, si esto no se efectúa, se pueden generar conflictos al interior de la sociedad “culturalmente superior”.

Para el caso español, Muñoz Sedano (2001) señala que

La educación de inmigrantes está siendo encomendada, en muchos lugares, a los programas y profesores de educación compensatoria o de atención a alumnos con necesidades especiales. Lo que lleva consigo un alto riesgo de aplicar las teorías y prácticas de educación compensatoria, ampliamente discutidas en la teoría y en la práctica (p. 6).

Este tipo de modelo desarrolla programas destinados a gitanos y comunidades negras para el caso español. Ha sido criticado por algunos es-

pecialistas, ya que en la práctica terminan por “etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprivado, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar” (Muñoz Sedano, 2001, p. 6). También se analiza que “la adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma: efecto Pigmalión” (Muñoz Sedano, 2007, p. 13).

Otro aspecto por el cual se critican los resultados obtenidos se relaciona con la errónea aplicación que hacen algunos profesores que atienden estos sectores de la población marginada, quienes terminan por “atribuir el retraso escolar a una cultura y lengua originaria que hacen rendir menos al estudiante en el ambiente escolar, en el que sólo se utiliza la lengua y cultura dominante, más desarrollada y más avanzada” (Muñoz Sedano, 2001, p. 6).

**Modelo antirracista.** Debido a la creciente xenofobia presente en países europeos (por ejemplo, España y Alemania), se viene repensando la llamada *integración cultural*, la cual parte del criterio de la interdependencia existente entre grupos portadores de diversas culturas, quienes tienen toda la capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en el mismo nivel de igualdad y de participación.

En respuesta a esta xenofobia, que muchas veces refleja las mismas actitudes asumidas por los padres a los hijos o por los medios de comunicación, se han generado algunos programas y prácticas educativas que apuntan a construir espacios contra el clima de intolerancia y racismo cultural. Es así como hasta este momento se habla del “método para desarrollar la tolerancia” o “el método de cómo vivir juntos”, los cuales se proponen “aprovechar la existencia de contextos heterogéneos para desarrollar la convivencia mediante el aprendizaje cooperativo” (Agüedo, 1996, p. 95). Con ello se pretende no solo ocuparse de enseñar a los alumnos considerados en desventaja cultural y socioeconómica, sino de enseñar de otra manera a todos los alumnos.

El modelo antirracista apunta en definitiva a lograr el reconocimiento del *pluralismo cultural*; es decir, a valorar, respetar y reconocer la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad. Pero para que pueda darse esta *integración cultural pluralista*, según Muñoz Sedano (2001),

(...) se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación (p. 7).

Efectivamente, al no darse estas condiciones en la sociedad, al no darse una política integracionista que procure instaurarlas y desarrollarlas, difícilmente se logrará el éxito de este modelo. Pues de lo que se trata en la práctica educativa es de fomentar o hacer realidad una política *integracionista* capaz de crear una cultura común, que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales presentes en una sociedad.

Muñoz Sedano (2001) relata cómo esta tendencia por el aglutinamiento cultural

generó en los Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol), sacado de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la que se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. La teoría del *melting pot* se halla muy extendida en la sociedad estadounidense, como señala Bennett, y son en realidad muchos los educadores que consideran que su papel principal es conseguir que los grupos de niños y niñas procedentes de otros lugares del mundo se asimilen dentro de la cultura dominante" (p. 7).

Pero en la práctica esta tendencia integracionista es criticada por ser una posición "ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de estas" (Muñoz, 2001, p. 7). Lo que en el espacio escolar se convierte en "una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora" (Muñoz, 2001, p. 7).

Para este autor,

El mito del “*melting pot*” ha resultado ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista, puesto que la cultura anglosajona sigue siendo la dominante y el resto de los grupos culturales tienen que renunciar a sus características étnicas para poder participar plenamente en las instituciones sociales, económicas y políticas de la nación.” (Muñoz, 2007, p. 7).

Pero a pesar de sus aspectos negativos, hoy se reconoce que la educación no racista producto de la política educativa integracionista ha generado un acercamiento a la comprensión del mundo cultural al interior de los espacios escolares. Su pretensión apunta a construir un sentir positivo de unidad y tolerancia entre los estudiantes y dejar de lado los estereotipos que consideran que existen culturas superiores e inferiores.

El modelo no racista integra prácticas educativas que intentan reducir y eliminar actitudes xenófobas. Su centro de acción son los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante para garantizar la convivencia racial, la comunicación y la tolerancia con estudiantes provenientes de sectores marginados o inmigrantes. Esto lo convierte en un modelo que confunde sus fronteras con el modelo intercultural. Pues en el espacio escolar lo que se persigue es la convivencia a través de la promoción y difusión del respeto y la aceptación intergrupala.

Para lograr esta meta se ha desarrollado un modelo pedagógico cuyos componentes básicos Aguado (1996, p. 97) los resume de la siguiente manera:

- Aprendizaje cooperativo, mediante la formación de equipos de trabajo interétnico que fomenten la distribución del éxito académico, como condición básica para superar la discriminación.
- Discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios.
- Transformación de la actividad escolar para acercarla a los alumnos en desventaja.

Según Aguado (1996), los resultados obtenidos, para el caso español, indican que se hace preciso intervenir en edades muy tempranas. Las diferencias étnicas y culturales son fuente de oportunidades educativas para

desarrollar la tolerancia y la construcción de una identidad étnica positiva. El sistema resulta positivo para los alumnos aventajados, porque se sienten recompensados cuando se dan cuenta de que pueden enseñar a otros. Y, por último, se reducen los prejuicios, aunque no aumenta la motivación para el aprendizaje ni cambia la relación con el profesor o el autoconcepto.

**Modelo pluralista cultural.** Este modelo surge como una manera de rechazar la jerarquización etnocéntrica de las culturas y la afirmación de la diferencia cultural como positiva. En tal sentido, queda claro que estos dos planteamientos evolucionan hacia uno pluralista donde cada grupo cultural tiene el derecho de conservar y desarrollar su cultura, sus diferencias, tradiciones y el desarrollo de sus propias escalas de valores. Este modelo conocido también como “interculturalismo” o “mosaico cultural”, pretende la construcción de sociedades fuertemente cohesionadas, donde todos los individuos que las conforman interaccionen y participen igualmente, a la vez que mantienen sus propias identidades culturales.

Hay que tener en cuenta que este modelo es el resultado del pluralismo cultural, como ideología y como política, el cual propende por la defensa de todas y cada una de las culturas, así como a su conservación y al desarrollo de los espacios socioculturales en que habitan cada uno de estos grupos poseedores de una forma de vida colectiva que los caracteriza ante los demás. El significado de este modelo tiene que ver con su intención de fomentar el valor de la igualdad existente entre las culturas, lo que Muñoz Sedano (2001) explica como “la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás” (p. 9). En la práctica, este modelo también resultó ser una respuesta a las tendencias uniformadoras del asimilacionismo, que terminó por privilegiar la homogeneización cultural antes que la igualdad educativa.

Para este modelo, que sigue muy de cerca los postulados de Banks, la escuela debe ser el espacio natural en que se promuevan las identidades y el sentido de pertenencia étnica. Por este motivo, los programas escolares deben estar dirigidos a darle mayor preponderancia a las formas o estilos de aprendizaje de los grupos étnicos, así como a los contenidos culturales particulares. Ello implica que la práctica educativa debe abrir espacios para los estudios étnicos, ya sea incorporando estos temas al currículo o formando escuelas de carácter étnico propio, como catalizadoras y guardianes de las culturas y tradiciones.

Este modelo, con ciertos niveles de adaptación particular, ha logrado importantes avances en la educación multicultural para el caso latinoamericano. Prueba de ello resulta ser la llamada etnoeducación, la cual para el caso de Ecuador y Colombia (especialmente la zona del Cauca colombiano) ha permitido generar en los indígenas (considerados aún como minorías étnicas) una mayor conciencia de su identidad y el autorreconocimiento de sus propios valores culturales. Este proceso se ha visto fortalecido pero transformado a través de las prácticas educativas propias, que incluso llevaron a la institucionalización de la etnoeducación (Rojas y Castillo, 2005, p. 79).

**Modelo multicultural y modelo holístico de Banks.** Estos dos modelos educativos coinciden, pues a la larga pretenden fomentar la interculturalidad en los espacios educativos. Ambos parten de la concepción de que la diversidad étnica y cultural resulta ser un elemento positivo y enriquecedor en la vida de toda persona, por lo que pretenden generar espacios de diálogo con y entre los estudiantes, para que se reconozcan y se acepten. Así como también para reconocer al otro como diferente, pero en igualdad de derechos.

El primero de estos modelos apunta a la generación de competencias multiculturales en los estudiantes. Este es visto y definido por Gibson (1976) como

el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, crear y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela" (como se citó en Muñoz Sedano, 2001, p. 10).

El objetivo primordial tiene como norte "preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica *competencia multicultural*" (Muñoz Sedano, 2001, p. 10).

Este modelo tiene como principal característica su voluntad de facilitarle a cada uno de los estudiantes, cualquiera sea su origen o procedencia cultural, el análisis de los conceptos y temas desde distintos ángulos u orillas culturales, para fomentar en estas aptitudes y actitudes de empatía y valoración de las diferencias, según Sabariego (2002, p. 23). Esto im-

plica desarrollar en la comunidad estudiantil —a través del currículo—, conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades, para poder construir un diálogo fluido entre las culturas, independientemente desde la orilla o frontera cultural desde donde se esté situado.

Banks (1991) incorpora a este modelo unos alcances operativos que sugieren un contexto más amplio desde la perspectiva curricular, lo cual significa la necesidad de vincular toda la actividad escolar en este proceso, a la par que se fomenta el análisis crítico y la reflexión sobre la realidad social por parte de todos los actores que conforman el escenario escolar. Construye así un puente integrador entre el enfoque intercultural y el sociocrítico.

Muñoz Sedano (2001) da cuenta de cómo

El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el currículo y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo” (p. 13).

Al respecto, Banks (1991) insiste en la necesidad de fomentar la dimensión crítica del currículo ya que este

debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un currículo debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos (p. 130).

En los planteamientos de Banks (2001), en torno al papel que debe jugar la *educación intercultural*, están implícitos dos principios claves: a) uno, a través del cual propone que todo plan de estudios debe convertirse en una herramienta para ayudar a los estudiantes a entender cómo todo conocimiento se construye socialmente, al mismo tiempo que este termina por ser el reflejo de las experiencias personales de los investigadores, así como los contextos sociales, políticos y económicos en los que estos viven y trabajan; b) el segundo parte de la idea de que la escuela debe proporcionarles oportunidades de participación a todos los estudiantes en las actividades curriculares desarrolladas, lo cual permite que el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas aumenten los logros académicos y que las relaciones de carácter interracial sean mucho más positivas.

En todo caso, es importante anotar que existen diversos modelos y muchas teorías en relación con el tema de la *educación multicultural*, a los cuales se retornó en el momento de construir el marco teórico y conceptual de este trabajo, el que necesariamente contempló el contexto sociocultural en el que se realizó este trabajo de investigación.

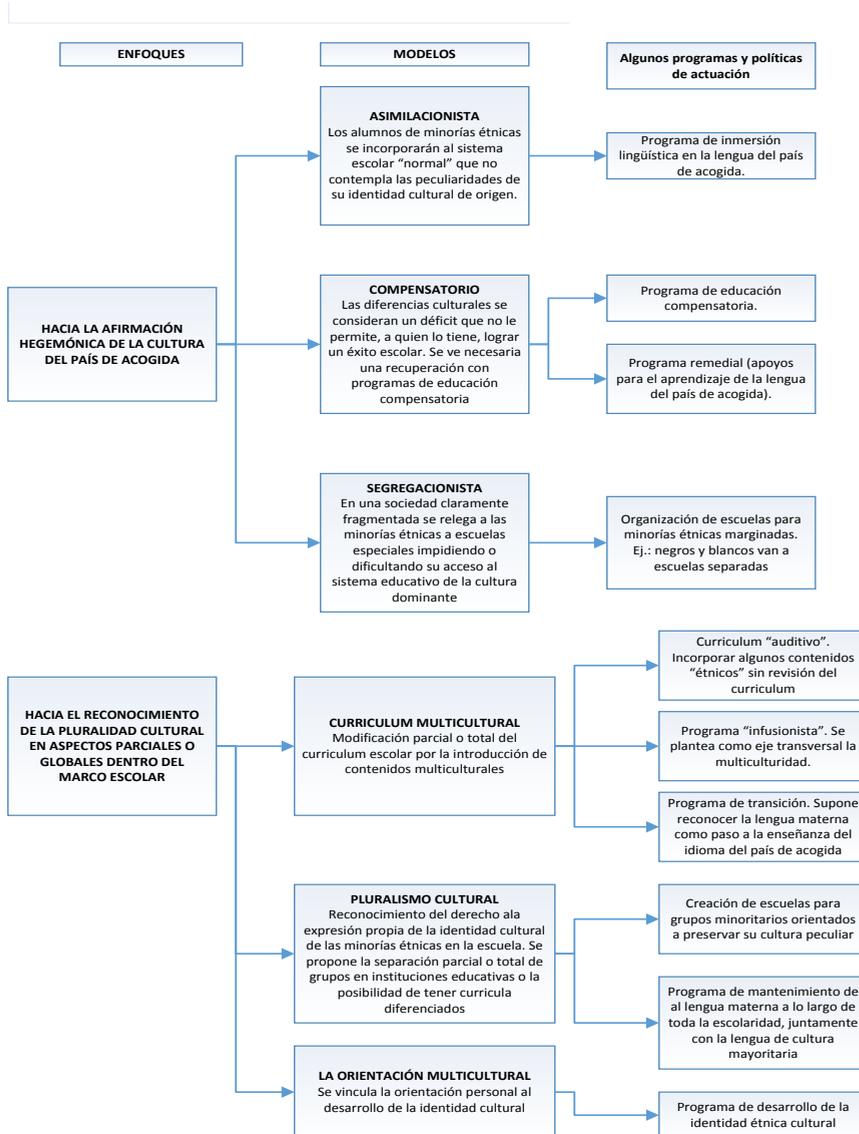
Modelos que son sintetizados en las siguientes figuras:

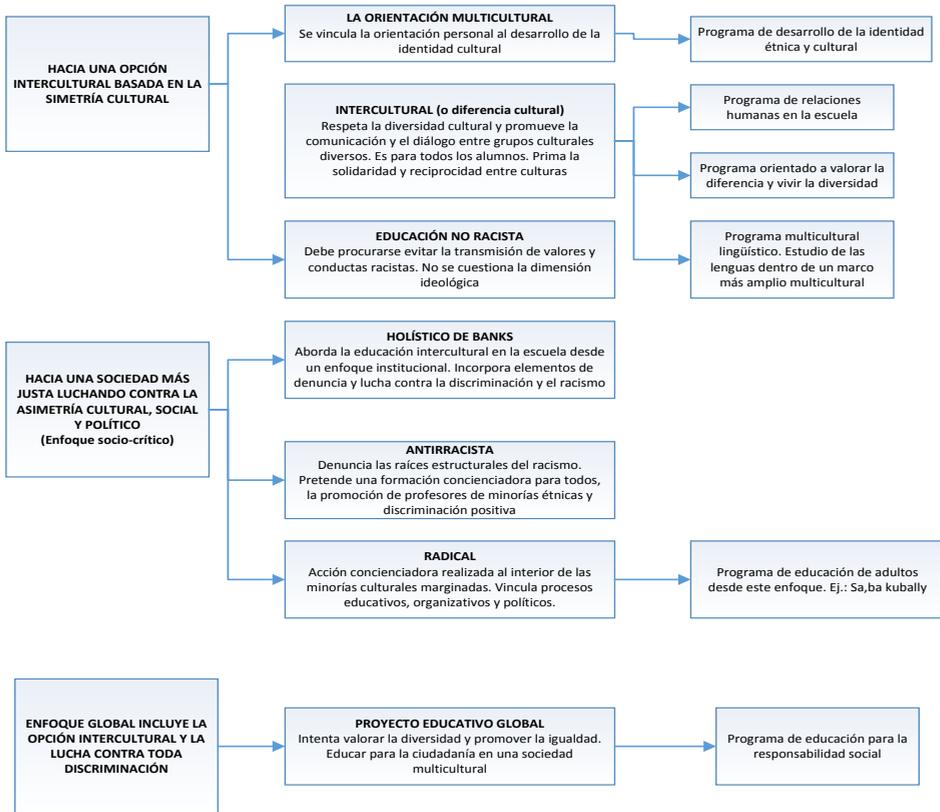
**Figura 1.** Pirámide de los modelos de multiculturalismo.



Fuente: Tomado de Sabariego (2002, p. 96)

**Figura 2.** Enfoques, modelos y programas de educación multicultural en el marco escolar. (Bartolomé, 1991: 44-45)





Fuente: Tomado de Rodríguez (2002, p. 50)

### 1.3. De la educación multicultural a la educación intercultural

Si se tiene en cuenta que todo proceso de construcción de saberes es dinámico y cambiante —razón por la que las ideas y los conceptos sufren transformaciones a la par del desarrollo y evolución de las investigaciones—, se comprenderá que, en las últimas décadas, la llamada *educación multicultural* ha venido transitando hacia la *educación intercultural*. Este tránsito es también la respuesta que desde las disciplinas científicas se pretende dar a los retos exigidos por el mundo de hoy, que, a pesar de la intensa globalización que se vive, no puede desconocer la existencia de sociedades distintas y culturalmente diversas que exigen no solo un reconocimiento, sino un diálogo común o de doble vía.

Al efectuar una revisión de la literatura producida sobre *educación intercultural*, se nota que el debate conceptual y terminológico ha sido intenso, situación que ha permitido avanzar en la redefinición de estas disciplinas sociales, hoy sintonizadas en posturas más interdisciplinarias, lo que muchas veces puede dar la impresión de unas fronteras superpuestas o demasiado flexibles entre dos disciplinas que, aunque comparten su objeto de estudio, difieren en cuanto a la perspectiva de observación y análisis (Dietz, 2003).

Sin embargo, tanto la visión multicultural como la intercultural confluyen en el interés de lo educativo, ya que ambas encuentran en el sistema educativo el mecanismo un vehículo a través del cual se instrumentalizan. En efecto, este vehículo proporciona y garantiza el acceso a recursos y derechos, así como a obligaciones que permitan a los miembros de la sociedad interactuar libremente y en igualdad.

Pero el hecho de compartir la educación como mecanismo para difundir su discurso y lograr hacer realidad sus postulados, no significa que estos términos resulten ser sinónimos o que se puedan utilizar indiscriminadamente, puesto que en la práctica estos han tenido desarrollos conceptuales y teóricos particulares que les han dado identidad propia.

En efecto, el término multiculturalidad se refiere a la situación real de una sociedad conformada por varios grupos culturales, la cual se sustenta sobre determinados valores y normas capaces de mantener la cohesión; es decir, mantener el tejido social que la caracteriza, al mismo tiempo que la hace diferente de las demás.

Por su parte, cuando se hace referencia a la *educación intercultural*, es necesario anotar que esta se utiliza para designar la naturaleza del proceso educativo que soñamos. El concepto intercultural, como lo anota Rodríguez (2002), tiene un carácter más propositivo, por lo que aparentemente describe con más certeza la realidad pluricultural. Para esta autora, este término tiene “un sesgo denotativo más dinámico que apunta hacia la relación de interpretación cultural, reconocimiento y aceptación de valores y de forma de vida” (p. 36).

Es por lo que el reto de educar desde la perspectiva intercultural implica replantearse necesariamente la lectura de la sociedad desde una perspectiva sociocultural; lo que significa una nueva manera de entender, presentar y dar respuesta a las múltiples vivencias de la relación entre culturas, pasando del multiculturalismo (integrador), a un encuentro transformador, crítico, valorativo de las culturas.

Pero es necesario tener en cuenta que la *educación intercultural*, generada desde un ángulo positivo, se debe apoyar sobre unos cimientos conceptualmente sólidos que den sustento y explicación a los ritmos culturales existentes. En efecto, se trata de replantearse las tareas y formas de entender las culturas, al mismo tiempo que favorecer la capacidad de comunicación y de sentimientos, estimando valiosos los diferentes ámbitos y realidades pluriculturales.

La *educación intercultural* se propone retos que van más allá de los planes de asimilación de los inmigrantes o de los sectores marginados de la sociedad que se plantean algunos modelos multiculturales. Esta no se centra solo en algunos sectores de la población, sino que mira a la sociedad en su conjunto, entendiéndose como un colectivo complejo y culturalmente diverso que es necesario comprender a partir del auto-reconocimiento, la valoración, el respeto, la tolerancia y el diálogo mutuo entre todos los individuos que la conforman. No se trata de una educación focalizada para unos sectores diferentes al conjunto de la sociedad, sino de una educación para todos para el diálogo y para la convivencia.

En este proceso, la comunicación intercultural es clave para lograr los objetivos de este modelo de educación. Es por lo que el maestro debe propiciar espacios interculturales, ha de abrir sus perspectivas a las diferentes visiones de las culturas en interacción y mostrar su actitud creadora; ha de caracterizarse por impartir una enseñanza generadora de discursos de aceptación y exigencias mutuas de diálogo y mejora del conocimiento en transformación continua. De este modo, se supera la perspectiva multicultural, que, aunque reconoce la existencia de varias culturas, en ocasiones las ve como “compartimientos estancos” sin mayor intercambio o diálogo entre sí.

Una breve síntesis de las diferencias entre la *educación multicultural* y la *educación intercultural* es la siguiente:

**Tabla 1.** Comparación entre educación multicultural y educación intercultural.

Educación multicultural	Educación intercultural
Su campo de acción son los centros educativos con presencia de minorías étnicas.	Educa para el conocimiento, comprensión y respecto de la diversidad cultural y social.

Aplicación de programas para mejorar el rendimiento escolar de alumnos inmigrantes o minorías étnicas.	Se apoya en que el intercambio entre culturas es un valor positivo que enriquece la sociedad y a sus miembros.
Enseñanza de varias lenguas y culturas.	Diálogo intercultural.
Reconoce igualdad de derechos de todas las culturas.	Proyecto de intercambio y solidaridad.
Contribuye a definir la propia identidad cultural y apreciar la de los otros.	Es universal.
Promueve el pluralismo cultural.	Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo).

Fuente: tomado de Rodríguez (2002, p. 39)

## 1.4. La educación intercultural

En Colombia, el incremento de alumnos en las escuelas, es decir, la ampliación de la cobertura educativa ha traído consigo, entre otros aspectos, una gran diversidad (heterogeneidad) de la población escolar. Esto como resultado de una gama de problemas sociales que generan un desplazamiento forzado hacia las grandes ciudades, donde día tras día llegan grupos de personas portadoras de prácticas culturales propias, lo cual se constituye en uno de los mayores retos del sistema educativo. Esta circunstancia plantea un gran debate en torno a la importancia que se le debe dar al tema de la *educación intercultural* en este país, la cual debe ir más allá de la visión etnoeducativa –que en la mayoría de los casos se centra en comunidades indígenas y negras–, para transitar hacia procesos más amplios que involucren al conjunto de una sociedad fragmentada desde el punto de vista social, cultural, político y económico.

Con la realidad educativa colombiana viene bien el abordaje del tema intercultural, que para este caso debe partir de la identificación conceptual sobre la *educación intercultural*. En este sentido, es necesario hacer un acercamiento a su análisis teórico, ya que para muchos autores el término es impreciso, por lo que puede generar confusión.

Toda construcción conceptual de la *educación intercultural* debe tener en cuenta que el contacto entre los grupos humanos establecidos en los espacios territoriales alrededor del mundo y la convivencia de grupos diferentes en un mismo espacio es tan antiguo como la propia existencia de la humanidad. En efecto, las culturas no han estado nunca aisladas ni son entes inmutables. Una muestra de ello es que algunas de las característi-

cas que la gente considera como propias de su cultura son, en realidad, el producto de diferentes contactos, influencias, mezclas y adaptaciones. No hay ninguna cultura que sea totalmente homogénea en su interior ni completamente impermeable a las influencias del exterior. Las culturas son flexibles, fluidas, mutables, cambiantes.

Empezando por un breve apunte terminológico, la *educación intercultural* nace en Estados Unidos, durante la década de los años 60, como una propuesta que apunta hacia una perspectiva en contextos multiculturales. En este sentido, para la propuesta educativa que se pretendió abordar en este proyecto de investigación, es necesario diferenciar el término multicultural del término intercultural.

Como para muchos autores son considerados sinónimos, es pertinente establecer algunas diferencias: mientras que la *educación multicultural* hace referencia al reconocimiento y al respeto por la diferencia cultural, la *educación intercultural* añade un fuerte componente de interacción (al cambiar el prefijo “multi” por “inter”), lo que supone un gran paso con respecto la educación basada en la multiculturalidad (Rodríguez, 2002).

Por otro lado, los conceptos multiculturalidad e interculturalidad resultan ser polisémicos. Por eso es importante hacer aclaraciones de tipo semántico sobre los mismos.

El término “multicultural” se refiere más a un contexto, un escenario, que resulta culturalmente diverso. El mismo se refiere a la coexistencia de culturas, siguiendo a Etxeberria (1992); o al pluralismo cultural en la esfera cívica, desde lo establecido por Rodrigo (1999). En este caso, al hacer referencia a una sociedad, comunidad educativa o comunidad universitaria multicultural, en la práctica se hace alusión a la existencia de personas procedentes de diversas culturas en ese entorno social u organizativo (Santos, 2004).

Al referirnos al término “intercultural”, se acude a un concepto que va más allá de la mera descripción del contexto social, pues es mejor definido como el conjunto de las interacciones que las personas de diversas culturas establecen entre sí. Como un espacio de diálogo y negociación, donde son claves las actitudes y las aptitudes para comprender a otras culturas, otros sentires y otras formas de vida. Fundamento básico para comprender la propia realidad cultural y, donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente.

De acuerdo con García (2004), el “multiculturalismo” resulta ser más americano, y el “interculturalismo” más europeo. El primero es más descriptivo o sociológico, en tanto que pretende reflejar una realidad pluricultural innegable, y el segundo más prescriptivo o pedagógico, es decir, más orientado a lo que debe existir y no existe.

En el acercamiento hacia la construcción conceptual de la interculturalidad es necesario tener en cuenta algunos principios que plantean que el objeto principal de esta es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social, tal como lo plantea Beltrán (2000).

#### **1.4.1. Los objetivos de la interculturalidad.**

De acuerdo con los autores que se mencionan a continuación, la interculturalidad se traza unos objetivos: propiciar la comunicación, aprovechar los espacios de diálogo (Beltrán, 2000); propiciar la comprensión, el conocimiento y el respeto por la cultura propia y la de los otros, en la que a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente (Zabalza, 1992); propiciar la comprensión otras culturas como elemento indispensable para comprender la propia (Cortina, 2003); y entender la importancia de la comprensión de los otros, sin imponerles valores propios, ni identificarse necesariamente con los de ellos (Beltrán, 2000).

En ese orden de ideas, la interculturalidad resulta ser una propuesta de interpretación de la vida social que pone énfasis en el respeto y el derecho a la diferencia, y que denuncia las visiones esencialistas que en nombre de la cultura justifican la xenofobia, el racismo, la marginación y la exclusión social, tal como lo afirma Beltrán (2000). Lo cual significa que el valor de la tolerancia no solo consiste en aceptar pasivamente los derechos de otros grupos culturales, sino que comporta, además, un reconocimiento activo y comprensivo de esas culturas (Sabariego, 2002).

Por su parte, Bartolomé y Cabrera (1999) consideran que hay que tener claro, además, que la perspectiva intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas, las cuales se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente a través de estas relaciones. Es importante tener la visión de que “es mucho más lo que nos une que lo que nos separa a las distintas culturas” (p. 296). Y, de acuerdo con Cortina (2003) “cada cultura es en realidad multicultural, igual que cada uno de nosotros es, en realidad, multicultural”.

De acuerdo con lo anterior, Bartolomé (2002) afirma que la diversidad cultural se fortalece con el diálogo entre tradiciones culturales distintas, circunstancia que posibilita romper el parroquianismo, salir del propio nicho cultural y enriquecerse con los aportes de otras personas y con el contraste crítico entre puntos de vista distintos, entre perspectivas diferentes.

En cuanto a la relación interculturalidad y educación, es necesario tener en cuenta que se ha construido desde distintas perspectivas e intereses, y a través de esta relación se busca brindar una herramienta útil al momento de formar a los ciudadanos requeridos por la sociedad moderna.

En efecto, para Bartolomé (2002), los organismos de integración europea retoman el concepto surgido en los años 70 cuando se ocupaban de la educación en realidades diversas y plurales. Ello ocurrió paralelamente al hecho de que la palabra multicultural, referida a la educación, fue adquiriendo una carga de valoración negativa, al plantear con frecuencia en contraposición a intercultural.

En ese sentido, mientras que la educación multicultural se orienta a describir sencillamente la formación impartida en contextos multiculturales, es decir, hace referencia a una situación “de hecho”, la *educación intercultural* define la opción pedagógica adoptada, tiene un carácter normativo. La *educación intercultural* define un enfoque, un procedimiento, un proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. Es, también, una filosofía, política y pensamiento que garantizan tal enfoque.

Sin embargo, esta situación típica de Europa en general no puede transportarse a la literatura norteamericana ni inglesa, donde el término intercultural no ha tenido arraigo. En esos países, hablar de *educación multicultural* puede significar tanto adscribirse a un modelo compensatorio, como a uno pluralista, al que valora y promueve la diferencia cultural o al que apuesta por un planteamiento crítico y antirracista. En Gran Bretaña se ha optado por añadir el término “antirracista” al multicultural cuando se escoge este último modelo, mientras que en Estados Unidos se habla directamente de educación antirracista o de multiculturalismo teórico.

Como ya se vio en el inicio de este capítulo, la multiculturalidad resulta ser un paradigma que se va a desarrollar en los Estados Unidos y en Canadá, a partir de la década de 1960. El movimiento de los derechos civiles

va a movilizar minorías que cuestionaban las políticas asimilacionistas anteriores y denunciaban la incongruencia entre la supuesta igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, y el hecho de la discriminación y la segregación social, económica, educativa, etc., por razones de raza, sexo, religión, entre otras.

Para Beltrán (2000), las limitaciones y los peligros del multiculturalismo y su tendencia a naturalizar y esencializar las culturas, a considerar el mundo como una aglomeración de culturas separadas y diversas, ha dado lugar al desarrollo de un nuevo paradigma de relación entre culturas: la interculturalidad.

El nuevo modelo propugna la igualdad de todos los grupos diferenciados, los cuales a través del diálogo y el consenso construyen la sociedad y la cultura. Sabariego (2002, p. 45, como se citó en Santos, 2004, p. 9) establece que:

*la educación intercultural debe ser una parte integral de ese proyecto de construcción social en la medida que se orienta a fomentar el respeto por el pluralismo cultural y en el que la tolerancia no sólo consiste en aceptar pasivamente los derechos de otros grupos culturales, englobando a las minorías, sino que comporta, además, un reconocimiento activo y comprensivo de esas culturas. Por tanto, se convierte en otro medio para crear un marco necesario de cohesión de las diferentes culturas a través del diálogo intercultural.*

Si tenemos en cuenta este enfoque, Santos (2004) establece que la *educación intercultural* consiste en:

*enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias, dentro de la cual la pertenencia a la comunidad humana sería la más importante, sin borrar las particulares, de manera que nadie se sienta excluido de la civilización común que se está formando. Una persona que no tenga que renunciar a ningún tipo de pertenencia y que aprenda a asumir las pertenencias diversas y contradictorias, una persona que sea emancipatoria y transcultural (p. 9).*

Por lo anterior, la función de las instituciones en el ámbito educativo en general, y de las universidades en lo particular, no es tanto, o no es solo responder diferenciadamente a las necesidades de cada grupo social, sino más bien ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para

vivir juntos el desarrollo de un espíritu internacionalista e interculturalista. Por tanto, “la *educación intercultural* no es sólo para los inmigrantes o población minoritaria, sino para todos los ciudadanos, para toda la población” (Etxeberria, 1992, p. 24), a fin de que como sociedad se esté cada vez más lejos de la intolerancia y cada vez más cerca del reconocimiento, respeto e intercambio intercultural (Bartolomé, 2002, p. 279).

Continuando con la revisión conceptual del término, Muñoz Sedano (1998) define la educación intercultural entendiéndose como que esta “no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad multicultural” (p. 34).

En esta medida, la *educación intercultural* debe intentar referirse a todos los fenómenos que caracterizan a una sociedad, sin pretender darle prioridad a uno solo, tal como puede ser el caso de los grupos afrodescendientes o étnicos, sino que debe ser pensada para todos, desde el reconocimiento del otro.

En ese sentido, se entiende a la educación intercultural “como un hecho, garantizando el derecho a ser diferente, posibilitando un derecho a ser diferente, posibilitando un respeto hacia las minorías y una comunicación entre culturas que están presentes en un determinado contexto” (De Arco, s.f., p. 40).

Por este motivo resulta necesario concretar el propósito en el marco de la educación en todos los ámbitos de formación, lo que implica entender la educación intercultural como un movimiento de reformas, pensado para fomentar el reconocimiento del otro, reconocer que el mundo es diverso, sin desconocer los valores propios y el contexto social y cultural del cual se hace parte.

Tal como lo afirma Banks (1991):

Existe un consenso general entre la mayoría de los expertos e investigadores de que para implementar con éxito la *educación intercultural* hay que realizar cambios institucionales, incluyendo cambios en el currículo; los recursos educativos; los estilos de enseñanza y aprendizaje; las actitudes, las percepciones y los comportamientos del profesorado y la administración y los objetivos, las normas y la cultura escolar (p. 4).

Frente a este concepto es importante preguntarse: ¿cuáles serían esos cambios?, ¿qué avances debe procurar alcanzar el docente formador para avanzar, en las prácticas, un modelo de *educación intercultural* que nos permita alcanzar los objetivos propuestos?, ¿hacia dónde se debe avanzar? y ¿qué dimensiones se deben abarcar?

Frente a estos interrogantes, podemos encontrar la reflexión realizada por Banks, quien plantea algunas pistas por seguir cuando conceptualiza cinco dimensiones de la *educación intercultural*, muy coherentes con el proyecto de construcción de la sociedad del futuro que pretende reducir el prejuicio y fomentar la equidad.

### **1.4.2. Las dimensiones de la educación intercultural.**

Banks plantea la existencia de cinco dimensiones que se deben tener en cuenta para lograr el éxito en el proceso de *educación intercultural*. Estas cinco dimensiones, aunque son conceptualmente distintas, pero altamente correlativas, recogen algunas de las características y condiciones que se deben identificar o tenerse en cuenta para el desarrollo de programas educativos de carácter multicultural, que pretendan cumplir con la premisa de proporcionar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, independientemente de su condición social y de género.

Estas dimensiones son las siguientes:

- Dimensión 1: La integración de contenidos.
- Dimensión 2: La construcción del conocimiento.
- Dimensión 3: La reducción de prejuicios.
- Dimensión 4: La pedagogía de la igualdad o la equidad.
- Dimensión 5: La atención al conjunto de la escuela o valorización de la cultura de la escuela.

Para Banks, cada una de estas dimensiones constituye elementos fundamentales que dan transversalidad a todo proyecto de educación multicultural.

La primera dimensión: integración de contenidos, debe ocuparse del grado en que los maestros utilizan ejemplos y contenidos de una variedad de culturas y de grupos, para ilustrar los conceptos, las generalizaciones

y las cuestiones dominantes dentro de sus temas o disciplinas desarrolladas en sus clases.

La dimensión de construcción del conocimiento apunta o describe cómo los profesores deben interactuar con los estudiantes en su proceso de construcción de saberes. En otras palabras, la manera en que ayudan a los estudiantes a entender, a investigar y a determinarse; y cómo los preconceptos, los marcos de referencia y las perspectivas dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye. En esta dimensión, los estudiantes aprenden también a construir conocimientos de manera más autónoma.

La dimensión de la reducción de prejuicios deriva de las lecciones y las actividades usadas por los profesores para ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes positivas hacia diversos grupos culturales, étnicos y sociales. Al respecto, investigaciones indican que algunos niños van a la escuela con muchas actitudes e ideas falsas y negativas sobre diversos grupos culturales y étnicos. Por lo que es necesario que las lecciones, las unidades y los materiales didácticos incluyan contenidos sobre diversos grupos culturales y étnicos, para poder ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes positivas con relación a los otros, en últimas, a superar el problema de la otredad.

En cuanto a la dimensión denominada pedagogía de la equidad o de la igualdad, se tiene que existe cuando el profesorado modifica su enseñanza de tal manera que facilita el éxito académico de estudiantes de grupos culturales, étnicos y sociales diversos. En ese sentido, las estrategias de aprendizaje cooperativo o colectivo pueden favorecer el éxito de todos. Pues es un hecho evidente que las actividades cooperativas también ayudan a todos los estudiantes a desarrollar actitudes más positivas con relación a los otros. Sin embargo, para que ello se pueda lograr, es necesario tener presente que las actividades de aprendizaje cooperativo o colectivo deben ser realizadas en medio de un ambiente en que todos los estudiantes de diversos grupos culturales y étnicos puedan sentir que tienen un estatus igual en las interacciones grupales.

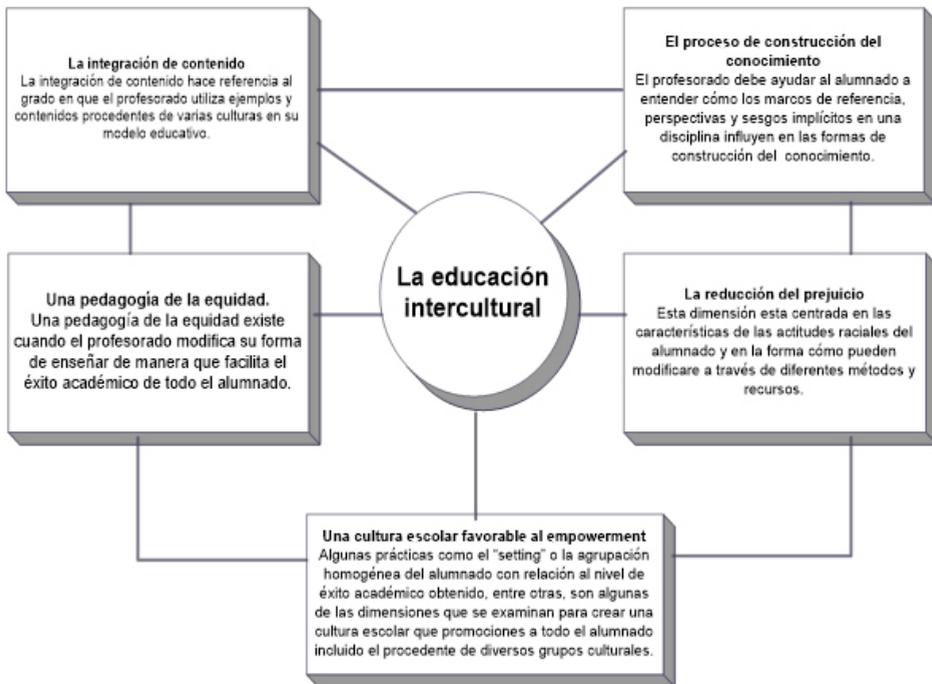
La quinta dimensión pretende darle mayor valor a la cultura de la escuela, la cual debe garantizar a los estudiantes, a través de su clima organizacional, experimentar un estatus de igualdad, independientemente de cuál sea su origen étnico, cultural, social y económico. La puesta en práctica de esta dimensión requiere que el ambiente total de la escuela esté reformado, incluyendo las actitudes, creencias y acciones de docen-

tes y administradores, el plan de estudios, la evaluación, los estilos y las estrategias usados por los profesores.

Obviamente, el desarrollo de las cinco dimensiones de la *educación intercultural* implica una política educativa que tenga como objetivo la promoción de la igualdad de oportunidades para todos, incluidos los inmigrantes, una formación adecuada de los docentes y administradores de las escuelas y, también, una amplia colaboración entre la escuela y la comunidad local.

Las dimensiones antes citadas se encuentran sintetizadas en la siguiente figura:

**Figura 3.** Las dimensiones de la educación intercultural según Banks



Con relación a una teoría adecuada para referirse a la *educación intercultural*, esta es una tarea aún por realizar; es por lo que en esta investigación se cuenta con el marco conceptual inicial aportado desde distintas disciplinas, tales como la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía, e incluso la historia cultural.

Es necesario tener en cuenta que cada uno de estos saberes y postulados teóricos son considerados como vínculos existentes con la *educación intercultural*, por lo que hay que valorarlos al momento de pensar en investigaciones que propongan analizar las prácticas educativas en torno al tema de la interculturalidad.

Es así como se encuentran, desde la perspectiva antropológica, valiosas aportaciones de gran interés para fundamentar una propuesta de *educación intercultural*.

En ese sentido lo plantea Aguado (2006, p. 122), teniendo en cuenta:

1. La elaboración de conceptos claves como son los de cultura, grupos étnicos, subculturas, minorías, y marginalidad.
2. Identificación de variables culturales, ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y resisten inferencias de otros grupos culturales.
3. Estudios referidos a los procesos y prácticas de socialización educativa y a la formación de la identidad cultural y social.

Desde lo sociológico, los aportes han sido:

1. Los estudios sobre formación de la identidad cultural, social e individual, y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.
2. Los modelos de conflicto, al conceder a ésta un lugar prominente en el proceso social/educativo. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
3. El modelo estructural-funcional utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas. Se trata de superar la dicotomía entre modelos de conflictos y modelos sociopsicológicos.

En relación con lo psicológico, Aguado (2006, p. 125) plantea que existen varias aportaciones, las cuales son:

1. Desde los modelos cognitivos se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos; así como en la construcción de la identidad cultural individual y social.

2. El análisis del paradigma histórico-cultural desarrollado por los psicólogos educativos hace el papel que la cultura desempeña en la formación de los instrumentos culturales por parte del alumno. La acción educativa formal e informal debería implicar la acción de profesores y alumnos integrados a los sistemas de actividad significativa para ambos y adecuados a los sistemas funcionales de todos los implicados en el proceso.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, desde donde se puede fundamentar este enfoque en relación con la *educación intercultural*, se plantean varios aspectos tales como:

1. Un modelo diferencial-adaptativo que define las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar. Las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse y/o justificarse en términos de discapacidad del alumno o del grupo por supuestas dificultades genéticas, o por carencias socioculturales.
2. El análisis realizado desde la pedagogía crítica, al insistir en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad multicultural. Se señala también la restricción e inadecuación de conceptos basados en la promoción individual dentro de una organización social injusta y perpetuadora de diferencias sociales. Por lo que es relevante atender al contexto, y a todas las implicaciones políticas de cada propuesta intercultural.
3. En tal sentido, cada una de estas disciplinas aporta a la *educación intercultural*. Se intenta educar, no solo desde el conocimiento, sino desde el respeto, la diversidad cultural, el intercambio a través del diálogo, y desde el reconocimiento de la universalidad.

### **1.4.3. Objetivos y retos de la educación intercultural.**

Es necesario traer a colación los objetivos de la educación intercultural, así como los retos que esta afronta, los cuales no deben estar a espaldas de las características y necesidades propias de la cultura o sociedad de la cual se hace parte, y tienen como finalidad fomentar y generar, dentro y fuera de los espacios de formación, actitudes de tolerancia, respeto, evitación de la xenofobia y el antisexismo; al igual que la segregación de los grupos étnicos, afrodescendientes y grupos de desplazados como en el caso de Colombia, situación que cada vez se acentúa más, dadas las situaciones

de conflicto y violencia que se viven actualmente. Estos objetivos y retos deben ofrecer a todas las personas, las actitudes y habilidades fundamentales para poder solucionar y asumir los grandes desafíos que exige día a día la sociedad colombiana.

Por lo tanto, se debe pensar en unos objetivos para la educación intercultural en todos los niveles educativos; en prepararlos a través de herramientas que permitan tomar decisiones donde se tengan en cuenta la libre expresión, las diferencias y las relaciones multiculturales, lo que permitirá que cada individuo valore su identidad cultural y de esa manera se fortalezca la formación ciudadana. Objetivos que deben tener en cuenta algunas variables al momento de poner en práctica una reforma a favor de la *educación intercultural*, como a las que se refiere la siguiente figura:

**Figura 4.** Variables objeto de reforma en el proceso de implementación de la educación intercultural.



Fuente: Tomado de Sabariego (2002, p. 96)

Pero para que estos objetivos y retos tengan aplicabilidad en la realidad social propia, deben tener claros sus alcances y pretensiones entre los sujetos o individuos hacia los cuales se dirigen los programas y planes previamente diseñados. Pues, a fin de cuentas, de lo que se trata es de

potencializar una dinámica social de auto-reconocimiento y respeto de la diferencia. Lo que significa construir igualdad en medio de la diversidad y la diferencia.

En ese sentido, se debe tener claro que las políticas interculturales no solamente se plantean para resolver los conflictos culturales entre las distintas culturas o sectores de la población a nivel regional (como es el caso de Colombia), sino que, en la interculturalidad, como espacio, se pueden desarrollar interacciones, que puedan llevar a compensar las relaciones en términos equitativos en la parte económica, social y política.

Sin embargo, desde una concepción generalizada, el término interculturalismo hace referencia sobre todo a la interrelación entre culturas; es decir, al “diálogo entre culturas” mediado por valores universales (respeto, solidaridad, tolerancia, entre otros). De esta manera, es clave indicar la necesidad de contar con requerimientos mínimos para poder aplicar dicho enfoque dentro de la sociedad estudiantil.

Las condiciones que se requieren, según Clanet (1990), para construir un espacio para el interculturalismo en la escuela, son las siguientes:

- Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.
- Reconocimiento de las diversas culturas.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.
- Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permiten intercambiar.
- Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes específicas, mediante negociación.
- Necesidad de adquisición, por parte de los grupos minoritarios, de los medios técnicos propios de la comunicación y negociación, para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.

Para el establecimiento de estas condiciones, es necesario construir paralelamente una normativa legal que favorezca claramente el reconocimien-

to jurídico y político existente dentro de la sociedad, que haga posible la convivencia intercultural. Es decir, se trata de construir una convivencia en donde no exista una cultura superior a las otras, ni mucho menos con derecho a dominarlas, pero tampoco caer en el relativismo extremo. Lo que se busca es una reflexión de manera crítica, acerca de los elementos culturales, iniciando con la propia cultura, para ir descubriendo todos aquellos valores propios de cada cultura con respecto a valores que deben ser compartidos de manera universal. Es aquí donde es necesario entonces llevar a cabo un diálogo de valores interculturales.

Ya se ha anotado que el interculturalismo considera la diversidad cultural como positiva; así mismo la ve como una riqueza que aporta la especie humana. No tiene en cuenta las diferencias como problemas, al contrario, busca los elementos que pueda compartir con los distintos grupos y hasta cierto momento unirlos, permitiendo así una comunicación y convivencia intercultural.

Pero a pesar de lo que algunos teóricos y especialistas consideran, no se debe caer en la trampa, tal como llama la atención Godenzzi (1997) de creer que la *educación intercultural* ya es un modelo perfecto, pues en la práctica

este resulta ser un modelo educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la participación e interacción, la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. La educación intercultural persigue el objetivo de que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en diferentes universos culturales de la sociedad (p. 29).

El modelo de *educación intercultural* debe propiciar en los estudiantes y maestros la reflexión crítica acerca de la diversidad existente dentro de la sociedad. Pero el enfoque intercultural, llevado al ámbito educativo, se enfoca en los niños y maestros como agentes directos para que puedan convivir con los diferentes grupos culturales, no solamente dentro del salón de clases, sino dentro de la sociedad. Es así como en todo acercamiento conceptual y terminológico se deben tener en cuenta que, en últimas, resulta ser una tarea que se aplicará en las condiciones específicas de cada contexto escolar.

En ese mismo sentido, los objetivos que persigue la *educación intercultural* también deben estar en correspondencia con la realidad del contexto escolar y de la sociedad donde se aplica el modelo, ya que ello es lo que garantizará su éxito educativo.

A manera de ejemplo, a continuación, se presentan algunos de estos objetivos propuestos por algunos de los teóricos ya referenciados. Es importante tener en cuenta que estos deben ser adaptados para cada caso en particular:

- Valorar la diversidad y respetar la diferencia como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos.
- Ofrecer condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forman a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas, para el desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales.
- Potencializar la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos.
- Ayudar a describir las semejanzas culturales que hay entre las diferentes etnias.
- Estimular los aprendizajes y juegos de cooperación.
- Reconocer la igualdad de oportunidades académicas.
- Cultivar actitudes positivas respecto a la diversidad cultural presente en la sociedad.
- Generar habilidades y competencias comunicativas.
- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, de preferencia de los pertenecientes a grupos minoritarios.
- Considerar las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos de grupos minoritarios y las propias del currículo escolar.

- Planificar adaptaciones curriculares normalizadas para poder responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin bajar los niveles básicos.

La mayor parte de estos autores, como Banks y Aguado, hacen referencia a los objetivos de la educación multicultural, lo cual sin embargo tiene ciertas cercanías con lo intercultural, razón por lo cual se consideró pertinente traerlos a colación en este apartado.

Es evidente que estos objetivos buscan la potencialización de los alumnos dentro del ámbito escolar enfocado a los grupos minoritarios o en condiciones de marginalidad.

Otros aspectos planteados sobre el particular consideran que la *educación intercultural* tiene también como objetivos los siguientes aspectos:

- Fomentar en los seres humanos y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria ante las desigualdades existentes.
- Integrar, en el sistema escolar, la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales. El sistema educativo no solo deberá aceptar la diversidad, sino que además deberá reestructurarse para poder atender a cada individuo, acorde con sus peculiaridades.
- Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos minoritarios.
- Fomentar la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia cultura y capacidad de actuar socialmente en varias culturas.

Lo ideal en el discurso de la *educación intercultural* es que todos estos aspectos conduzcan al alumno a realizar una reflexión, tanto individual como colectiva. En otras palabras, construir una conciencia de solidaridad y de entendimiento hacia los otros, no solamente por su cultura, sino por las capacidades distintas de cada miembro individual.

Los objetivos son los que guían y respaldan la *educación intercultural* y son los encargados de hacer de ella una alternativa para poder hacer frente a una problemática social cada vez más compleja: la diversidad cultural. Pero es necesario tener en cuenta, tal como lo sugiere Aguado (2006, p. 174), que estos no constituyen camisas de fuerza y que en la práctica de-

ben plantearse de forma flexible, más como vías de actuación que como puntos de llegada.

Algunos de estos objetivos, adaptados a la realidad sociocultural en que se enmarcó este objeto de estudio (Colombia), se retoman más adelante, para la cual necesariamente también fue útil la revisión conceptual y teórica generada en torno a la *educación multicultural* y la *educación intercultural*. Estos aspectos, juntamente con los otros elementos abordados en este capítulo, fueron de gran utilidad para esta investigación doctoral, la que además debió tener en cuenta el uso de esta temática en los espacios académicos y programas de intervención social que en el campo educativo se han dado en Colombia.

## Capítulo 2.

# La dimensión intercultural de la educación en Colombia

### 2.1. El debate sobre la educación intercultural

Antes de tocar el caso colombiano, es importante hacer un breve recorrido por los debates que sobre la *educación intercultural* han tenido lugar a nivel internacional. Especialmente, interesa destacar casos como el español, el norteamericano y el latinoamericano, lo que permitirá conocer el contexto o escenario global de cara a la experiencia de este modelo educativo en Colombia, caso que no se puede analizar de manera aislada, pues, a fin de cuentas, ha interactuado, aunque tardíamente, con las tendencias y desafíos generados en el entorno mundial.

#### 2.1.1. Los estudios sobre educación intercultural en España.

Para el caso español, inicialmente se deben referenciar los trabajos de María Teresa Aguado Odina (Aguado, 2006), quien se ha ocupado de aspectos tanto teóricos, como empíricos e instrumentales con relación a la *educación multicultural e intercultural*.

Uno de los trabajos de Aguado, publicado en 1996, lleva por título: *Educación multicultural, su teoría y su práctica*. Allí, la autora da cuenta del origen y desarrollo de los conceptos relativos a la *educación multicultural*, a los programas desarrollados en su marco, a las investigaciones y a las experiencias evaluativas llevadas a cabo desde la perspectiva del currículo. Para ello, ahonda en consideraciones críticas que le permiten construir una definición conceptual, tenida en cuenta por otros autores.

Otro trabajo de la misma autora, publicado en 2006, compila las experiencias del Proyecto INTER, realizado por la UNED y titulado *Educación intercultural, necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*, es un informe sobre los resultados iniciales de un proyecto cuyo objetivo es desarrollar una guía de formación del profesorado para aplicar la *educación intercultural* en los centros escolares de la comunidad europea, el cual muestra la situación actual en los países participantes del programa y encuentra que muchas sociedades aún mantienen graves problemas en la incorporación de inmigrantes a sus sistemas educativos.

Además, en desarrollo de su labor docente, Aguado es coautora, junto con Rosario Jiménez Frías, de un estudio llamado *La pedagogía de la diversidad*, con el cual pretendieron acercar a los estudiantes a un hecho social, como en efecto es la diversidad cultural. Para ello hicieron una revisión conceptual de aspectos como la diferencia, la desigualdad, las oportunidades educativas, y los prejuicios y estereotipos, al mismo tiempo que se refirieron al tema del género. Propusieron además unas valiosas estrategias para aplicar en el ámbito educativo, teniendo en cuenta los contextos de diversidad propios de los colectivos humanos.

Continuando con la producción española, está la compilación de Encarnación Soriano Ayala: *La práctica educativa intercultural*, la cual reúne una serie de trabajos sobre el tema, donde realiza unas reflexiones teóricas y prácticas para la construcción de una escuela intercultural<sup>2</sup>. Su trabajo hace referencia a la identidad, al problema de la identidad y la ciudadanía, los cuales constituyen dos de los principales retos de la práctica educativa intercultural en un mundo global que no puede continuar desconociendo la realidad de los procesos migratorios, que genera contactos permanentes entre personas de distintas culturas y procedencias, a quienes es imposible seguir invisibilizando. En su trabajo acude a teóricos como Sontag, Arena y Maalouf, entre otros, quienes aportan distintas perspectivas de la problemática. De esta compilación hace parte el trabajo de Marta Sabariego Puig, referido a las *Estrategias pedagógicas en aulas multiculturales*, en el que nos invita a reflexionar sobre los retos educativos que debe asumir el maestro como generador de innovaciones y procesos pedagógicos. En ese orden de ideas, la autora da respuesta a preguntas claves como ¿por cuál educación apostamos?, ¿para qué socie-

---

<sup>2</sup> Otro trabajo de la misma autora que se referencia en esta investigación es: Soriano, A. (1999). *La escuela almeriense: Un espacio multicultural*. Almería: Universidad de Almería.

dad queremos educar? Preguntas que ya fueron formuladas en un trabajo mayor de la autora titulado *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*, en el que centra su preocupación en torno a la educación frente a un mundo global y multicultural, así como al proceso de formación del profesorado para que asuma el compromiso de adecuarse a una sociedad caracterizada por la diversidad. Propone algunos modelos curriculares por tener en cuenta para la *educación intercultural*.

Antonio Muñoz Sedano, es otro autor que se ocupa de este tema. Su amplia producción desarrolla las teorías y prácticas de la *educación intercultural*, así como de los enfoques y modelos de la *educación multicultural* e intercultural en la escuela española. De sus trabajos sobresale lo referente a los modelos puestos en práctica en la *educación multicultural* y su tránsito hacia lo que hoy en día se conoce como interculturalidad educativa, lo que es de gran ayuda al momento de efectuar un balance de los desarrollos de la temática.

De los trabajos de investigación se destaca la tesis de Rodríguez (2002), estudio llamado *Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*, el cual constituye una buena descripción y análisis sobre las formas en que los estudiantes asumen su entorno cultural caracterizado cada día más por una marcada diversidad cultural. Al mismo tiempo efectúa una revisión teórica y conceptual de la llamada *educación intercultural*. Todo ello, movida por el interés de “favorecer la sensibilización del alumnado en su etapa de formación inicial para crear consciencia de la realidad sociocultural en la que viven”. (Rodríguez, 2002, p. 51).

### **2.1.2. El caso norteamericano.**

Para el caso de la investigación intercultural que se ha desarrollado en los Estados Unidos, se destacan los trabajos de James Banks, uno de los teóricos en *educación multicultural* de mayor influencia en los estudios que al respecto se realizan, no solo en su país sino también en España. En efecto, Banks (1970), quien tiene una amplia trayectoria en lo relacionado con las políticas públicas en *educación multicultural*, ha centrado su preocupación en la necesidad de generar procesos de cambio en la práctica educativa, los currículos, en los estilos de enseñanza y aprendizaje, en las actitudes que asumen docentes y estudiantes; en últimas, en todos los aspectos de la cultura escolar. En ese sentido, Banks (1970) ha insistido en que el objetivo primordial debe dirigirse a la implementación de reformas del sistema escolar, para garantizar así que en las instituciones educativas se generen espacios de igualdad entre los estudiantes de diversas razas,

etnias y clases sociales. Tal vez su mayor aporte apunta al establecimiento de unas dimensiones o principios para la *educación intercultural*, relacionados con la llamada integración de contenidos, el proceso de construcción del conocimiento, la pedagogía de la equidad, la reducción del prejuicio y una cultura escolar favorable al empoderamiento (como se citó en Sabariego, 2002).

Ciertamente, para Banks (1970) la diversidad cultural en las escuelas de cualquier nación constituye una oportunidad y un desafío, por lo que la nación, en la práctica, se enriquece a partir de lo étnico, lo cultural y la diversidad idiomática existente entre sus ciudadanos y al interior de la escuela. Por tal motivo, las escuelas deben encontrar maneras de construir una cultura de respeto por la diversidad de sus estudiantes, y generar sensibilidad para el reconocimiento del otro. Algunos de sus trabajos más representativos son: *Handbook of Research on Multicultural Education* (2004); *Multiethnic Education: Theory and Practice* (1994); *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching* (2006); *An Introduction to Multicultural Education* (2001); *Educating Citizens in a Multicultural Society* (1997); *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks* (2006).

### **2.1.3. La experiencia latinoamericana.**

En lo que respecta a Latinoamérica, son importantes los desarrollos que a lo largo de la última década han tenido las investigaciones y experiencias en *educación intercultural* y la formación de docentes para la diversidad cultural, trabajos que tienen sus antecedentes en los estudios desde lo étnico y lo afro. La mayor producción que se ha generado al respecto, en los últimos diez años, se refiere al tema de la educación bilingüe intercultural, como en efecto lo reconoce Abram (2004), para quien

La educación bilingüe intercultural ha ganado, en todos los países de América, importantes espacios en los últimos años. Desde sus principios, como ensayo modesto de parte de los misioneros, con folletos y abecedarios mimeografiados, hasta su modalidad oficial al interior de los sistemas educativos de los Estados, con maestros propios y currículo propio, ha sido un largo camino, afortunadamente bastante bien documentado (p. 4).

El mismo autor exalta el reconocimiento de las naciones latinoamericanas de su carácter multicultural, las cuales albergan en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. Sin embargo, afirma que la intercul-

turalidad “es un paso más: es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades” (Abram, 2004, p. 5).

En efecto, tal como lo anota López (2001), la cuestión de la interculturalidad en América Latina está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas que la noción de interculturalidad, y su derivada educación intercultural bilingüe, emergieron de las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas.

López y Küper (1999), realizan un importante balance sobre la *educación intercultural* desde la perspectiva bilingüe, cuyo propósito es situar los desarrollos de la *educación intercultural bilingüe* y realizar un balance de su aplicación en el continente, con vistas a contribuir a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos. Para ello los autores recurren, inicialmente, a información tanto contextual como histórica.

El artículo se estructura en seis partes. La primera está dedicada a la caracterización global del multilingüismo indolatinoamericano, en la segunda parte se realiza una somera presentación de la situación indígena en la región. En la tercera se intenta caracterizar la *educación intercultural bilingüe* a partir de una breve revisión histórica de la educación latinoamericana, en lo que se refiere a la atención de las poblaciones indígenas. La cuarta estudia algunos de los principales resultados logrados con la aplicación de programas educativos bilingües, para en la quinta centrarse en algunas de las más importantes contribuciones que la *educación intercultural bilingüe* ha hecho a la pedagogía latinoamericana en general. En la sexta y última parte, a manera de conclusión, se identifican algunos de los problemas que todavía hacen falta resolver: a) interculturalidad para todos, no solo en la legislación y en el discurso, sino también en el aula; b) de proyectos a políticas de Estado; c) la diversidad creativa impregnando el futuro de las relaciones humanas; d) los profesionales de la educación y su responsabilidad frente a la *educación intercultural bilingüe*; e) la necesidad de una educación bilingüe de doble vía, f) la descentralización efectiva de los sistemas educativos; g) el estatuto de oficialidad de las lenguas indígenas y su concreción.

En ese sentido, los autores insisten en que se debe tener en cuenta que:

La civilización moderna, con sus aspectos científico-tecnológicos, exige un alto grado de abstracción, mientras que la racionalidad indígena, por lo general, se basa esencialmente en lo concreto y lo empírico. Para cerrar esas brechas se requiere una mayor interacción entre estas dos formas de pensamiento: el científico-occidental con las capacidades tecnológicas de la modernidad, y la racionalidad indígena con sus conocimientos y capacidades tecnológicas tradicionales. Para movilizar las tecnologías alternativas tradicionales se debe recurrir al potencial de los recursos locales y regionales, lo que exige, a su vez, un proceso de aprendizaje y reaprendizaje social, cultural y tecnológico por parte de todos. La educación no puede eximirse de este contexto y debe movilizar el potencial creativo de aplicación y desarrollo de las tecnologías tradicionales, no la simple transferencia y reproducción, y menos aún la simple imitación de una tecnología importada (p. 46).

Por otra parte, sobre el tema de los orígenes de la *educación intercultural* coinciden varios autores, ya que efectivamente la noción de interculturalidad aparece ligada al aún irresuelto “problema indígena” y a la emergencia desde hace no mucho más de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena que removió la conciencia de las sociedades latinoamericanas (López y Küper 1999).

Después de ocuparse del problema de los orígenes, algunos trabajos hacen referencia al tema teórico y conceptual de la interculturalidad y la diversidad cultural en América Latina. Entre estos estudios se pueden mencionar los de Fidel Tubino Arias-Schreiber y Catherine Walsh, quienes desde Perú y Ecuador respectivamente dan cuenta del debate en torno a la interculturalidad, y su componente educativo y pedagógico.

En el primero de estos artículos, Arias-Schreiber, (2001) presenta las principales tesis del multiculturalismo a nivel conceptual y evalúa sus principales consecuencias en el contexto político, al mismo tiempo que señala los vacíos y problemas que genera, al que considera necesario interculturalizar. Posteriormente, procede a presentar la alternativa intercultural a nivel conceptual y a evaluar el estado actual de las políticas interculturales para, finalmente, proponer algunas ideas clave que alimenten el debate en torno a la interculturalización del multiculturalismo y la refundación del pacto social que tal empresa implica. Arias-Schreiber (2001) también se refiere al hecho de que en América Latina la interculturalidad surgió como reacción a la imposición cultural y a la incapacidad de los

Estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades.

Por su parte, Walsh (2002), se ocupa de la lucha social sobre la producción de significados que forma parte del uso y de la conceptualización de la interculturalidad en el Ecuador, de las construcciones y subversiones del término que se elaboran a partir de quienes ocupan posiciones dominantes y/o subalternas. Así mismo, intenta hacer un balance de la manera como la interculturalidad está emergiendo como paradigma y proyecto social, político y epistemológico, y los horizontes que esta ha permitido abrir, tanto a la comunidad académica como a los sectores sociales en sus luchas reivindicatorias. Para esta autora, quien sigue a Mignolo (2000a, 2000b), la interculturalidad se concibe

como práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida (Walsh, 2002, p. 17).

En México existe una extensa y sólida producción en el tema interculturalidad y educación de indígenas; muestra de ello es el trabajo de Vergara y De la Cruz (2005), quienes al respecto afirman:

La educación intercultural supone transformar el esquema educativo de la escuela para valorar la situación de las distintas culturas y organizar el desarrollo curricular de acuerdo con las diferentes aportaciones de todas ellas. La educación intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva, reciprocidad. Incluye también la conciencia crítica de los estereotipos y prejuicios raciales y hace posible la igualdad de oportunidades entre las personas y los pueblos (p. 746).

En el extremo sur del continente, en Chile, también se han dado espacios de trabajo a favor de la interculturalidad. Entre los estudios se encuentra el de Recasens (2001), que estudia la multiculturalidad desde la base conceptual misma, esto es, el concepto de cultura, como también sus alcances conceptuales fronterizos, como son las ideas de interculturalidad y de transculturalidad. Igualmente, trata acerca de las vinculaciones socioantropológicas de la multiculturalidad, como es el caso especial de la educación y el proceso de aculturación que se inicia a partir del contacto cultural que el fenómeno multicultural provoca. Así mismo, el artículo

señala algunos caminos que ayudan a reflexionar sobre el fenómeno del aula multicultural, para lo cual efectúa un análisis de políticas educacionales y su nivel de coherencia con el respeto a las diferencias. Recasens (2001) reitera que, para asegurar la obtención de resultados duraderos de parte de una *educación intercultural* en una situación de multiculturalidad, se necesita una escuela que se abra a la familia y a la comunidad en donde está inserta, lo que obviamente supone una previa formación de maestros para una educación en la diversidad.

En lo que respecta a la formación de maestros existe un significativo número de trabajos, en su mayoría con carácter de diagnóstico o de balance. Pero dada la limitación de esta revisión y por tratarse de una primera aproximación al estado del arte, solo se tratarán algunos de estos estudios como el de Saravia y Flores (2005), quienes dan cuenta de la problemática del sistema de formación docente en general, que consideran responde a un modelo educativo que plantea una concepción del ser humano y de la sociedad, una filosofía y un modo de ser, actuar y valorar. Todo ello se ve reflejado en un sistema curricular, que constituye una herramienta operativa con la cual cuentan tanto la sociedad como sus instituciones, para desarrollar el proceso educativo de sus miembros.

La investigadora brasileña Ferrao (2010) se ocupa también de la experiencia en la formación de profesores y la *educación intercultural* en las universidades de su país. Su objetivo se orienta a comprender el proceso de introducción de la perspectiva multi/intercultural en las carreras universitarias de formación de profesores (en los planos teóricos y prácticos), para lo cual privilegia el análisis de la inserción en la universidad de estudiantes de capas populares, afrodescendientes en su gran mayoría. Este resulta ser un trabajo modelo, ya que brindó sugerencias de orden conceptual y metodológico para este estudio de caso.

Otros trabajos relativos a la formación de profesores en Latinoamérica<sup>3</sup> han sido publicados en dos números monográficos de la Revista Iberoamericana de Educación (No. 25, 2001 y No. 33, 2003), los cuales centran su atención en la importancia de la formación docente para alcanzar los retos que la sociedad exige a la educación. Entre la diversidad de trabajos allí publicados se destaca el artículo titulado *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos* de la autoría de Díaz

---

<sup>3</sup> Para una perspectiva histórica del proceso véase: Rodríguez *et al.* (2001). La formación de profesores para el sistema escolar iberoamericano. *Cuadernos de educación comparada*. Madrid: OEI.

e Inclán (2001), quienes se interrogan sobre el papel que juega el maestro frente a las reformas de carácter educativo, las que en su mayoría muy poco lo tienen en cuenta como un actor y gestor de procesos educativos.

Para ellos, en las escuelas formadoras de docentes, se transmite una cosmovisión de la sociedad y de la educación mucho más cercana a los valores y concepciones del Estado nación, integrada también por componentes de una visión desarrollista del Estado y por una perspectiva del Estado de bienestar. Con esta perspectiva, que forma parte de lo que se puede denominar “el currículo oculto” de las escuelas normales o de los institutos pedagógicos, se transmite una concepción del papel y de la función social de la educación. Los docentes pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de otros presupuestos hacia la educación. Se resisten a ello y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula (Díaz e Inclán, 2001).

Esta actitud del maestro implica que muchas veces la práctica educativa siga siendo tradicional y alejada, tanto de las reformas como de la realidad social en la cual está inmersa. De esta misma temática se ocupa De Mello (2000) en su artículo *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*, quien parten del presupuesto de que la formación inicial y continua de profesores es la prioridad por atender en la educación brasileña en el inicio del siglo XXI. Este trabajo, en palabras de la autora, pretende contribuir al cambio necesario de contenido y diseño de la educación superior de profesores para la educación básica, reconociendo que la formación inicial es solamente un componente de una estrategia aún más amplia que la profesionalización del profesor, pues es indispensable implementar una política de mejoras de la educación básica. En su parte final, propone la creación de un sistema nacional de certificación de competencias docentes y la prioridad del área de formación de profesores en las políticas de incentivo, fomento y financiamiento. En ese sentido, la autora afirma que la formación permanente de docentes se perfila como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Estando en la misma línea que Castells (1999), Delors (1996) y Escudero (2010), parte de la idea de que el docente es el artífice realizador de lo que hoy en día se tiene como realidad educativa en el marco de una sociedad cognitiva, donde existen condiciones emergentes que han transformado la estructura social que predominaba hasta hace una veintena de años.

#### **2.1.4. El debate sobre la educación intercultural en Colombia.**

Colombia no ha estado ausente de la preocupación en torno al proceso de *educación intercultural*, tal como lo prueban, por un lado, las luchas y reivindicaciones de los principales grupos étnicos: indígenas y afrocolombianos; y por otro, las disposiciones legales, las acciones, programas y proyectos que, a pesar de las dificultades y limitaciones existentes, han logrado construir nuevos y necesarios espacios para la educación desde la perspectiva de la diversidad sociocultural como parte integral de nuestra realidad.

Estos desarrollos —aún inacabados—, han sido centro de debate y discusión académica, lo cual indudablemente enriquece los procesos relativos a la *educación intercultural*, especialmente el modelo de etnoeducación establecido en Colombia desde la década de los 80s. Un proceso en construcción que todavía genera posiciones y debates de orden político y académico.

A estos debates, especialmente los de orden académico (Castillo y Rojas, 2005), se pretende dirigir la atención en las siguientes páginas por considerarlos de gran utilidad en esta investigación. Se requirió analizar el estado en que se halla la discusión conceptual y teórica, así como el tipo de relación que estas establecen con la práctica educativa de carácter intercultural.

Algunos sectores de la academia colombiana, desde distintas disciplinas, se han ocupado en los últimos años del tema intercultural y su relación con los procesos educativos, la inclusión social, los conflictos, las políticas estatales y la escuela, entre otros aspectos (Rojas, 2011, p. 175).

Esta discusión ha sido muy nutrida desde el punto de vista intelectual y funcional. En la misma han participado distintos científicos sociales, así como educadores, funcionarios del Ministerio de Educación, miembros de ONG, universidades y líderes de grupos étnicos. Por razones de pertinencia y espacio, aquí solo se traerá, a manera de ejemplo, el debate reciente entre algunos estudiosos del tema, quienes en los últimos años se han ocupado del mismo. Entre los especialistas se encuentran los miembros del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (en adelante FLA-PE), el grupo del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) encabezados por Luís Alberto Artunduaga y Patricia Enciso; así como los investigadores Adolfo Albán y Áxael Rojas de la Universidad del Cauca.

Todos los participantes en este debate coinciden en que la aparición del término interculturalidad en Colombia es relativamente reciente y comenzó a utilizarse por parte del MEN, con relación a la educación bilingüe, así como también por parte de los movimientos sociales ligados a los grupos étnicos, como una manera de expresión de los nuevos sujetos sociales que reclamaban espacios de participación.

Sin embargo, a pesar de reconocer el uso reciente del concepto en Colombia, es indudable que la problemática a que se hace referencia hunde sus raíces en la historia del país, ya que:

la *interculturalidad* aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, plurirregionales, intergeneracionales, de género, de oficio, etc., que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político, lo cual coincide con lo ocurrido en el continente, pues en Colombia al igual que en América Latina, existe una larga tradición de discusión articulada al “indigenismo” y al “afroamericanismo” que hace que los contenidos de las luchas emancipatorias y de resistencia de estos pueblos y los discursos que las sustentan se asimilen al actual uso del concepto (FLAPE, 2005, p. 2).

La literatura estudiada por los participantes en este debate da cuenta de cómo el concepto interculturalidad empieza a ganar protagonismo y a ser utilizado tanto por el Estado como por los actores sociales. La característica más importante de su uso está dada por el hecho de que el mismo se asocia a contenidos políticos en el marco de una importante recomposición de las fuerzas políticas, de procesos de diálogo y negociación con los grupos armados, de reforma del Estado, y de construcción de ciudadanía. Así mismo, el proceso relacionado con la Asamblea Nacional Constituyente sirvió de escenario para que estos nuevos actores lograran incluir en la nueva Constitución Política el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad colombiana y la definición del Estado como *Estado social de derecho*. En este marco, el protagonismo de las comunidades indígenas y afrocolombianas fue decisivo. Temas como la diversidad cultural, la identidad, los derechos de las minorías, la nueva ciudadanía

pusieron sobre la mesa la discusión sobre la multiculturalidad, el multiculturalismo y, desde luego, la interculturalidad.

Es de anotar que, aunque el surgimiento del concepto está asociado a reivindicaciones educativas, su uso desborda este ámbito y remite a una discusión conceptual más amplia, la cual no se queda solo en los conceptos, sino que va más allá para adentrarse en aguas profundas.

A pesar de que la discusión ha ido más allá del problema terminológico y de los significados, resulta pertinente e importante efectuar un sondeo sobre las distintas concepciones de interculturalidad que circulan en Colombia a propósito de estos debates.

Algunos de estos académicos, como Albán (2004), llaman la atención sobre la necesidad de pensar hoy en día lo cultural más allá de lo étnico y superar así la idea de que lo étnico es representativo de la interculturalidad. Este autor afirma que “el panorama cultural se ha ampliado de tal manera que entran en escena otros actores demandando y reclamando reconocimientos y presencia como sujetos de derecho y como actores sociales” (p. 4). Seguidamente, reitera que:

la interculturalidad como mera relación entre culturas, es necesaria pero no suficiente. El relacionamiento cultural puede ser funcional al proyecto multicultural que nuestros Estados-Nacionales Andinos están promoviendo como una exaltación al reconocimiento de la diversidad, dejando por fuera la consideración de las desigualdades de todo tipo. Además, es imposible pensarse una sociedad intercultural mientras prevalezcan formas y prácticas de racialización y exclusión, al igual que discursos que subalternicen o minoricen sectores de la población (Albán, 2004, p. 4).

Para este autor, la educación juega un papel fundamental como desestructuradora de sistemas de representación que construyen “otredad” para la negación y el distanciamiento cultural, al igual que debe crear dispositivos que le permitan, tanto a los profesores como a los estudiantes, enfrentar los ejercicios de poder y las desigualdades y avanzar hacia la comprensión de la multiplicidad de formas de estar y de concebir el mundo. Para Albán (2004), el docente, como agente de transformación, debe convertirse en un mediador de las tensiones que la diferencia cultural genera y debe contribuir a propiciar el diálogo cultural, en el cual cada cultura participe en igualdad de condiciones y pueda negociar y concertar su lugar en la sociedad a partir del autorreconocimiento de sus

referentes. La lucha contra las asimetrías dice, debe constituirse en un principio de una educación para la interculturalidad, de la misma forma que el fortalecimiento de las autonomías individuales y colectivas (Albán, 2004).

Su posición lleva a reflexionar sobre el papel que juega la educación en la interculturalidad, la cual debe trascender los espacios tradicionales como la escuela, el colegio y la universidad, para desarrollarse y aplicarse en la sociedad misma como espacio fundamental. Esto significa que en Colombia también se entiende la interculturalidad como un problema que no solo es exclusivo de los grupos étnicos indígenas o afrodescendientes. Pues es considerada más bien como un proyecto compartido de sociedad político, ético y epistémico. Por lo que se proponen tres escenarios de actuación:

El del cuestionamiento a las estructuras de poder.

El de las formas plurales de producir el conocimiento y nombrar la realidad.

El del compromiso por lograr minimizar las desigualdades sociales.

Si bien es cierto que estos tres momentos resultan sugestivos a la hora de construir un currículo intercultural, surgen algunas preguntas: ¿hasta dónde el sistema educativo colombiano está preparado para trascender más allá de los espacios escolares?, ¿esto no implicaría replantear el proceso de formación docente? Son preguntas que es importante tener en cuenta en la práctica educativa intercultural.

Estos aspectos generan también una reflexión en el sentido de entender la interculturalidad en un espacio social de posibilidades amplias de diálogo desde lo que se considera propio para cada cultura, y que desde allí se debe realizar la apertura suficiente para desarrollar dos procesos culturales de gran importancia, como son:

Posicionar lo propio.

Reconocer lo otro.

Planteamiento que, según Albán (2004), lleva a otros interrogantes relacionados con el cuestionamiento de la pureza cultural o la llamada identidad: ¿qué es lo propio de las culturas en estas sociedades contemporáneas afectadas por las migraciones y los desplazamientos en tiempos

de globalización y de las tecnologías de la información?, ¿cómo se negocian los intercambios y préstamos culturales en la reafirmación de lo propio?, ¿de qué manera la educación para la interculturalidad reconoce estos préstamos y los incorpora a las dinámicas de autorreconocimiento socio-cultural?, ¿hasta qué punto la lengua, idioma o forma de expresión son elementos clave en la definición de la identidad y cómo se relacionan con otros aspectos a la hora del proceso de *educación intercultural*? Preguntas necesarias al momento de efectuar trabajos o diseñar propuestas de intervención social a través de la *educación intercultural*, o por lo menos, para adelantar el debate al respecto.

Por su parte, el grupo FLAPE, en sus planteamientos hacia el debate, insiste en la relación entre interculturalidad, inclusión social, marginalidad, educación, etnicidad, ciudadanía y escuela. Parte de la revisión terminológica y el papel que han jugado los desplazamientos conceptuales de la multiculturalidad, para lo cual retoman a Tovar y Restrepo (2001), quienes coinciden en que la multiculturalidad se refiere a la condición que asume la vida de los seres humanos en sociedad; esto es, el entrecruce de sujetos y representaciones sociales procedentes de diferentes culturas. Dicha condición o hecho social existe con independencia del reconocimiento jurídico o político de esa multiplicidad cultural.

En ese orden de ideas, la multiculturalidad debe entenderse como la emergencia de la diferencia y de la mismidad cultural en contextos sociales y situacionales concretos, de conformidad con regímenes de verdad y de experiencia que son objeto de disputas y de disensos.

El grupo FLAPE recrea también la existencia de distintas aproximaciones al concepto. Desde la perspectiva de la *democracia liberal*, el multiculturalismo designa el conjunto de consideraciones de orden normativo, político, jurídico y filosófico que se orientan a promover el respeto por las diferencias culturales. También incorporan la perspectiva *comunitarista*, la cual señala que el multiculturalismo está encaminado al reconocimiento de los derechos diferenciales de grupos humanos pertenecientes a diferentes entramados culturales. A su vez, insisten en los llamados *multiculturalistas culturales* (Kymlicka, 1999), quienes argumentan que para garantizar la afirmación de las diferencias culturales de las minorías se deben ampliar las libertades ciudadanas democráticas. Para ellos, en los tres casos mencionados, el régimen que garantiza la legitimidad de las políticas de reconocimiento de la multiculturalidad es la democracia (FLAPE, 2005).

Llama la atención sobre las limitaciones del multiculturalismo y su visión limitada para ver la diversidad más allá de los esquemas dominantes y neocolonialistas, que subordinan a una cultura con respecto a la considerada dominante. Para ello, retoman los planteamientos que elaboraron Mignolo y Walsh, quienes sostienen

que mientras los multiculturalismos se expresan de diversas maneras según los sistemas políticos en que se inscriban dentro de uno u otro país, la interculturalidad es la manera concreta como éstos son cuestionados. Así, mientras que los multiculturalismos se empeñan en el reconocimiento de las diferencias culturales que, se supone, “caracterizan” a uno u otro grupo humano, asumiéndolas como universales y no como producto de su devenir histórico, la interculturalidad no hace referencia al reconocimiento de las diferencias culturales por parte del Estado o la sociedad nacional, sino que [...] tiene una connotación [...] contra-hegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen al país, como de las estructuras e instituciones públicas. En ese mismo sentido, [...] la interculturalidad no es sólo el ‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas, etc. (FLAPE, 2005).

Con respecto a la relación entre inclusión social e interculturalidad, su abordaje y problematización se plantean desde perspectivas diferentes, una de las cuales señala que es clara la manera en que estos conceptos se relacionan; otra, afirma que esta relación no es tan evidente y que, por el contrario, es problemática. Al revisar sus trabajos es evidente: consideran que, dentro de la primera perspectiva, la relación entre estos conceptos está dada desde una reflexión ético-política, por las condiciones de exclusión, marginalidad, guerra, desigualdad, en las que estarían inmersos determinados grupos sociales a los que les son vulnerados sus derechos, entre ellos el derecho a la educación. Por lo tanto, reclamar la inclusión de estos grupos en la escuela implica reclamar el reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales; lo que en la práctica supone una confrontación de ideas y posiciones sociales, ante lo cual la escuela no es pasiva.

El grupo también llama la atención al observar que quienes en Colombia asumen la perspectiva de análisis de la relación entre la inclusión social, la interculturalidad y la educación como un campo problemático, no ignoran las condiciones de exclusión, discriminación y conflicto armado,

como parecen reclamar quienes comparten la primera perspectiva; sino que ponen en evidencia el hecho de que conceptos como exclusión, inclusión y marginalidad, para citar los más recurrentes, tienen implícita una fuerte dosis de carga ideológica que abre espacio a la discusión sobre su pertinencia en el marco de los regímenes democráticos liberales de tipo transformista, caracterizados por relaciones democráticas formales y no por auténticos procesos de “inclusión” social basados en la eliminación de las diferencias de clase.

En el proceso de inclusión la educación juega un importante papel. Algunos de los trabajos analizados para el caso de Colombia sitúan la discusión prioritariamente en el ámbito del ejercicio efectivo del derecho a la educación y, dentro de este, en la garantía de construcción y fortalecimiento de prácticas pedagógicas e institucionales que incorporen las diferencias culturales como posibilitadoras de construcción de ambientes educativos, a través de las cuales el derecho a la educación no se limite a la accesibilidad y la asequibilidad, sino que haga efectivas la adaptabilidad y la aceptabilidad.

Es por este motivo que, en el ejercicio del derecho a la educación, se halla comprometido el ejercicio de otros derechos, y entre ellos los derechos culturales; de tal forma que no hay garantías para el ejercicio del derecho a la educación en la escuela si no hay condiciones para un auténtico ejercicio de los derechos culturales y de participación dentro de ella (Castro, 2009).

Todo lo anterior lleva a preguntas que resultan claves a la hora de emprender trabajos o estudios al respecto: ¿incluir qué?, ¿una escuela que no se ha replanteado su carácter homogeneizador y donde se reproducen relaciones de poder tendientes a reproducir las que se dan en otros contextos y a las que con dificultad se les puede pensar modificables únicamente en la escuela? Habría que preguntar también: ¿quiénes incluyen a quién y por qué?, ¿es acaso la educación intercultural una educación solo para grupos étnicos, o de manera más general, para las minorías, los excluidos, los invisibilizados?

Ante estas preguntas que marcan el derrotero del debate, el grupo FLA-PE (2005) afirma que:

quienes argumentan desde la exclusión y la “invisibilización” dicen que es en el lugar del ejercicio pleno de todos los derechos donde los seres humanos afirman su dignidad. Cuando las condiciones para ello son limitadas, se vive excluido de una vida digna. En consecuencia,

la exclusión, desde este ángulo de análisis, es la negación de las condiciones para el pleno ejercicio de todos los derechos que un ser humano tiene por el solo hecho de serlo. Por lo tanto, la negación de los derechos culturales dentro de la institución educativa es claramente un factor de exclusión y de situación de indignidad de quienes se ven afectados por ello. Por esta razón, su exigibilidad debe estar inscrita en la agenda de incidencia en políticas educativas de los movimientos sociales que pretendan hacer efectiva la educación como derecho y no solo como servicio.

Esta discusión que se da en Colombia ofrece la oportunidad de reflexionar acerca de una *educación intercultural* que debe romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente; reconociendo, por ejemplo, que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento, sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significa que es necesario transformar la escuela, no en una nueva escuela, sino en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no solo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en la que se desarrollan.

Es por ello que los especialistas en el caso colombiano llaman la atención respecto a que en el ámbito educativo el término “intercultural” con frecuencia se ha venido usando como sinónimo de “multicultural”, para designar acciones educativas realizadas entre/para o con poblaciones culturalmente diversas. Por tanto, las expresiones *educación intercultural* o *educación multicultural* se usan generalmente con las mismas acepciones, lo que debe ser replanteado para mejorar las prácticas educativas, pues no deben copiar los modelos sin antes analizar su aplicabilidad en una sociedad específica, cuyas particularidades hay que tener en cuenta si se pretende que la *educación intercultural* fomenta un verdadero diálogo de saberes y, con ello, la adopción de maneras diferentes de pensar el hecho educativo. Esto es, ya “no solo desde la racionalidad cartesiana sino desde otras igualmente válidas, en las condiciones de una sociedad multicultural” (FLAPE, 2005, p. 8).

En lo que respecta a la relación etnicidad e interculturalidad, esta es entendida por los especialistas en el caso colombiano, desde dos perspectivas: una funcional que incorpora la interculturalidad en la educación como un asunto aislado de las demás problemáticas sociales, articulado

a un marco legal que introduce normas en el sistema educativo, sin desarrollar un proceso previo que permita la comprensión de las finalidades de dichas normas por el grueso de la población a la que se dirigen. Esta perspectiva plantea acciones que se desprenden de políticas de tipo compensatorio. La otra perspectiva asume que, aunque la etnoeducación hace énfasis en el trabajo directo con los grupos étnicos, su aplicación no puede reducirse a ellos, sino que debe estar dirigida a todos los grupos socio-culturales que puedan compartir sus múltiples conocimientos y debe permitir la construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad. En tal sentido, hace referencia a las relaciones recíprocas que se dan entre las distintas culturas, se incluye la dimensión étnica, pero, además, se tienen en cuenta las relaciones de clase, género, generación, diferencias regionales, etc.

Teniendo en cuenta la segunda perspectiva, la cual marcó esta investigación desde su diseño metodológico, la interculturalidad sobrepasa entonces el modelo de la simple tolerancia cultural que impide la edificación de sociedades democráticas y justas. En su práctica, la escuela puede garantizar realmente el desarrollo personal y social de sus estudiantes, con base en el respeto por los demás, facilitando la ruptura de imaginarios y estereotipos y no promoviendo su construcción.

Por tal motivo, la interculturalidad debe ser crítica frente a la educación homogeneizante, debe convertirse en una alternativa para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, debe incluirse como principio rector de los movimientos sociales y, en consecuencia, no puede reducirse a ser atendida solamente por la escuela. Debe ser un proceso continuo en la familia, la sociedad y los medios de comunicación, de modo que los aprendizajes en todos estos contextos influyen en la configuración social. Es aquí donde se propone que la interculturalidad requiere ser sentida y vivida como un proceso a largo plazo, de carácter intencional y sistemático, que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social.

En este proceso la universidad debe jugar un papel principal para dejar de estar a espaldas de la realidad nacional y regional, con el fin de contribuir a la incorporación del tema intercultural en los procesos de formación que se desarrollan en su interior, razón por cual deben visibilizar la diversidad sociocultural que se manifiesta en sus aulas y convertirse en un espacio para la discusión y el diálogo incluyente. Al mismo tiempo, la universidad debe replantear su papel en la formación de docentes, lo que

significa que las facultades de educación deben empezar por cuestionar su rol y las orientaciones curriculares que siguen en el proceso de formar formadores, para construir una ciudadanía que se corresponda con el sentido de los “otros”.

En ese sentido, el papel de la universidad, al igual que el de la escuela, debe ser el de recuperar su relación con las problemáticas sociales que de por sí son diversas y complejas. Esta debe concebirse como un espacio educativo y cultural para la construcción del conocimiento y la dinamización de espacios de socialización, lo que implica el reconocimiento de sujetos desde unos contextos que son diversos, desiguales y plurales, sin desconocer que se mueve en un mundo moderno y globalizado que hace más necesario impulsar el diálogo intercultural, para poder entenderlo desde perspectivas que, aunque diversas, deben ser incluyentes.

Por otra parte, Rojas (2011) plantea la necesidad de revisar la idea de interculturalidad que impera en Colombia, en la medida que ésta opera como una alternativa al multiculturalismo y como tecnología de gobierno y de alteridad; por ello propone entender la interculturalidad como tecnología,

a través de un proyecto concreto, que es el de la etnoeducación; un proyecto que define quiénes son considerados otros, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos; y al mismo tiempo, cómo deben relacionarse con la *cultura*, los conocimientos y las políticas en relación con los cuales son considerados otros (p. 179).

Para este autor, la etnoeducación es lo que ha permitido que “intercultural” deje de ser tan solo una:

categoría descriptiva empleada para nombrar espacios y relaciones de contacto entre indígenas y otras poblaciones, y se constituye en principio orientador de los proyectos educativos de los indígenas y para ellos: es decir, la interculturalidad da un giro y se hace una categoría prescriptiva (Rojas, 2011, p. 184).

## **2.2. Perspectiva histórica de la práctica educativa intercultural en Colombia**

Luego de aproximadamente dos siglos de vida republicana, por primera vez una Constitución como la aprobada en 1991 reconocería la diver-

sidad étnica y cultural de la nación colombiana: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Const, 1991, art. 7). Este reconocimiento constitucional por parte del Estado de la multiculturalidad del pueblo colombiano fue el resultado de un largo proceso de reclamos, luchas, negociaciones y construcciones conceptuales y académicas que se han dado el país a lo largo de su historia reciente.

La aceptación estatal de la existencia de la diversidad cultural<sup>4</sup> ha sido un triunfo de muchos sectores sociales que, a pesar de su autorreconocimiento, durante muchos años fueron desconocidos por un Estado que los consideraba, a partir del mito del buen salvaje, como objetivo del proyecto civilizador. En efecto, no solo durante la Colonia, sino durante gran parte del periodo republicano, el mismo Estado facilitó las prácticas evangelizadoras como un mecanismo para alcanzar la ciudadanía por parte del indígena, los negros y mestizos arrojados. Evangelizar era entonces un mecanismo educativo para hacer persona al otro, para lo cual se le sacaba de su estado natural, con la pretensión de culturizar haciéndolo miembro de una comunidad política y religiosa (Rojas y Castillo, 2005, p. 16).

De este proyecto de inclusión fueron víctimas cientos de miles de individuos, a quienes se les había relegado a territorios periféricos. Es decir, eran considerados individuos al margen de la nación moderna y un peligro para su estabilidad, por lo que había que “civilizarlos”. En este sentido, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) afirma que es así como desde principios del siglo XX hasta los 60, la educación de los indígenas fue llevada a cabo bajo la tutela de la Iglesia católica o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de ello lo constituye la Ley 70 de 1993, cuyo principal propósito, definido en su artículo 1º, apuntaba al establecimiento de “mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana”.

<sup>5</sup> En este apartado se sigue de cerca el trabajo de Romero, F. (2002) *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos*. Documento de trabajo. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Esta práctica era el resultado del Concordato existente entre el Estado colombiano y la Santa Sede, firmado en 1887, extendido hasta pasada la primera mitad del siglo XX. En él se plantearon normas y directrices que impulsaron a la Iglesia católica como elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos (Triana y Jimeno, 1985).

Dentro de las disposiciones más importantes establecidas en el Concordato, se encontraba, precisamente, la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas. Otro referente importante fue la Ley 89 de 1890 por “la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, a la cual se le sumó el Decreto 74 de 1898, que en su artículo primero estableció que “la legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones”.

En consecuencia, el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, era el que determinaba “la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas”. Como se ve, en estas normas se concebía a los indígenas como menores de edad que debían estar bajo la tutela de la Iglesia católica. Por otra parte, las normas concebían la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la Conquista y continuada en la Colonia.

Durante este período, la educación para los indígenas que estaba en manos de la Iglesia, se desarrolló en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica y que se mantuvo hasta los años cincuenta, época en la cual se adoptan los planes oficiales. Los misioneros, como señalan Triana y Jimeno (1985), percibieron el complejo entrecruce de elementos y las enormes posibilidades que ofrecía la creación de poblados dependientes del centro misionero —escolar, control y vigilancia sobre las actividades cotidianas del mismo, incidencia en la continuidad de la estructura social tratando de amoldarla según ciertas pautas “civilizadas”—. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones (Triana y Jimeno, 1985).

Este modelo de Iglesia docente termina por legitimar a partir de las concepciones y autonomía otorgadas por el Estado a las congregaciones religiosas, que definieron las formas de educar al indígena. Una de estas

prácticas fueron los internados para niños indígenas, quienes eran separados de sus familias para imponerles, además de la doctrina cristiana por vía de la escolarización, nuevas costumbres y ritmos de la “cultura civilizada”.

A pesar del cuestionamiento que le hacen los liberales, al llegar al poder nuevamente en la década del 30, este modelo siguió funcionando por mucho más tiempo en los llamados territorios nacionales donde el Estado era incapaz de ejercer soberanía. Es más, nunca se le consideró importante dentro de las reformas educativas del período liberal (Helg, 1987, p. 184). Es así como con la llegada al poder de los conservadores esta cobró mayor fuerza a partir del retorno a la pedagogía oficial confesional, al darles el privilegio a las congregaciones religiosas de crear y trasladar escuelas, así como de realizar nombramientos de maestros (Castillo y Rojas, 2005, p. 69).

Así, durante la primera mitad del siglo XX, el proyecto de construcción de la nación colombiana se reflejó en la forma como se intentó asimilar a los grupos indígenas a la nacionalidad a través de la evangelización. Paralelamente, las imágenes de la identidad nacional difundidas a través del texto escolar minimizaban al indígena y al negro, pues consideraban que “lo blanco y europeo se encuentra por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Castillo y Rojas, 2005, p. 71).

La evangelización como forma de educación de los indígenas generó mayor interés a las congregaciones religiosas, quienes al igual que el Estado, no dieron mayor importancia a la educación de las comunidades negras. De cierta manera, como lo afirma Wade, esto reprodujo la tendencia colonial en el sentido de que la otredad de los nativos americanos y la de los africanos estuvo marcada por diferentes estatus. En efecto, para Wade, los indígenas a pesar de ser vistos como pueblos bárbaros eran considerados como seres “incorruptos”, es decir, a pesar de no ser cristianos no habían rechazado la cristiandad. Por el contrario, los africanos siempre fueron vistos como “infieles” influenciados por el islamismo, lo que justificaba su esclavización.

Es así como, a pesar de darle a las poblaciones negras un tratamiento similar para “civilizarlos”, este estuvo sustentado en condiciones diferentes y diferenciadoras. Traídos violentamente de sus territorios de origen, desmembrados socialmente y sometidos culturalmente, los africanos y sus descendientes fueron tratados bajo un régimen de administración

que los consideraba como “mercancías”. Tal como lo menciona Maya “la diversidad cultural de sus sociedades originarias, sus formas organizativas, así como sus lenguas y tradiciones religiosas fueron prohibidas e invisibilizadas en la categoría genérica de esclavos” (como se citó en Castillo y Rojas, 2005, p. 25).

Con el advenimiento de la república, ocurrido durante la primera mitad del siglo XIX, su situación no cambió mucho, pues muy a pesar de ser abolida la esclavitud y que alcanzara la categoría de ciudadano, este individuo continuó desamparado jurídicamente y en la marginalidad social. En efecto, la condición racial o cultural de estos individuos terminó determinando su condición social y política en el sistema de jerarquías imperantes en Colombia.

La visión que se tenía en el siglo XIX sobre la población negra no era muy distinta a la que sobre el particular existía en otros países, tal como lo demuestran las opiniones de viajeros extranjeros que visitaron la nueva república a lo largo de la primera centuria de vida republicana, y las descripciones del geógrafo alemán Hettner (1976), quien los considera una mano de obra necesaria pero que nada aportan a la civilización: “Cierto es que sin su trabajo muchas riquezas habrían quedado sin extraer del subsuelo, pero tampoco cabe negar que aquí, hoy en día, parecen detener el progreso, a la vez que constituyen un grave peligro para el futuro del país”.

Solo a fines del siglo XX los movimientos sociales de campesinos, indígenas y comunidades negras lograron imponer el tema de la marginalidad social a que eran sometidos. Durante las tres últimas décadas del siglo XX empezaron a ser visibles para el conjunto de la sociedad colombiana. Emerge entonces el discurso de la indianidad, en reemplazo del indigenismo, que reclama un proyecto político propio opuesto a la evangelización, que parte del autorreconocimiento y de la necesidad de contar con una educación autónoma. Sus reclamos apuntan a forjar su propio destino sin el control del Estado ni de los políticos locales. Se logra la negociación de políticas y acciones antes que la imposición estatal. Las comunidades indígenas logran también el reconocimiento de una educación acorde con sus proyectos político-culturales, al punto de que sus maestros deben tener pertinencia cultural y los contenidos curriculares dan cabida a los saberes locales (Castillo y Rojas, 2005, p. 15).

Para 1982, la Organización Nacional Indígena (ONIC), que agrupa fundamentalmente a las comunidades indígenas del suroccidente del país,

propuso, entre varias reivindicaciones: “recuperar las costumbres, tradiciones y la historia propia; formar profesores que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas”. Ello refleja el ideario de las organizaciones indígenas preocupadas por contar con una educación que defienda la cultura y la lengua, lo cual llevó a que a finales de la década del 70 y del 80 se hayan iniciado programas de educación bilingües, algunos controlados por organizaciones indígenas, y otros bajo la tutela de grupos religiosos (Romero, 2002, p. 3).

En Colombia, al igual que en el conjunto de América Latina, la producción académica que soporta estas reivindicaciones utiliza indistintamente conceptos de *educación indígena* y *educación bilingüe*. El primero de los cuales hace referencia a un proceso de socialización endógeno llevado a cabo por parte de un grupo étnico, en el cual el objetivo es la revaloración de la cultura; esta se entiende con una perspectiva de vida no occidental y otras prácticas de socialización familiar y comunitarias. Se retoma la vida cotidiana indígena que parte de la existencia de un orden social propio, una religiosidad que impregna las actividades productivas, una relación con la naturaleza pensada como un elemento más del propio medio.

En la práctica, la educación indígena resulta ser un medio de control interno del grupo, un proceso por el cual cada sociedad indígena internaliza en sus miembros su propio modo de ser, garantizando así su sobrevivencia y reproducción. Proceso que está ligado con la alfabetización y la escuela. En este contexto cada pueblo crea su propia práctica educativa de acuerdo con la situación específica (Romero, 2002).

Por su parte, las comunidades afrocolombianas en este mismo periodo son portadoras de un discurso que reivindica su etnicidad, al mismo tiempo que exigen el derecho a educarse desde su cosmogonía. Pero a diferencia de las comunidades indígenas, se plantean un proyecto educativo más amplio al proponer al país que replantee sus currículos, reconociendo y valorando su presencia histórica y cultural en el proceso de construcción de la nación.

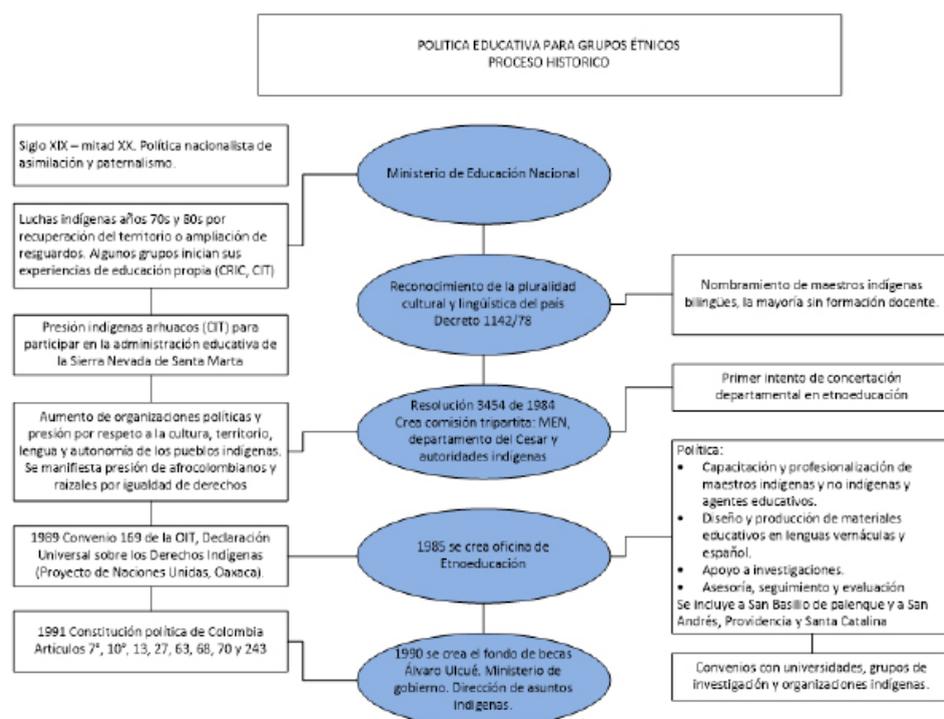
En este proceso, tal como lo señalan Rojas y Castillo (2005), tanto indígenas y negros,

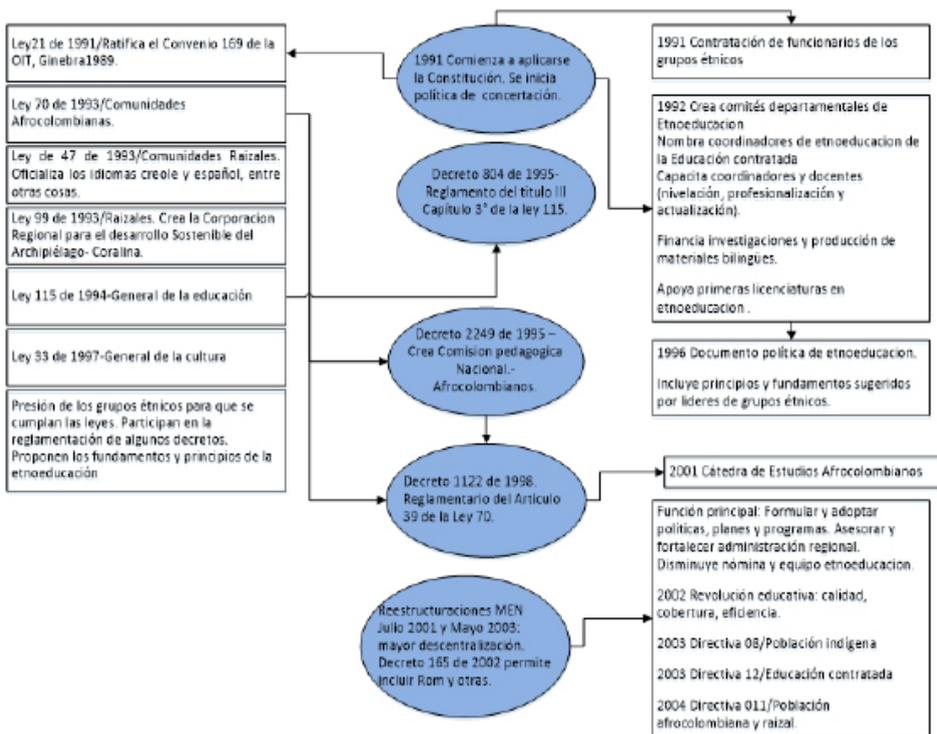
se reconstituyen y modifican con su acción política las relaciones con el Estado, contribuyendo a forjar un nuevo discurso de la nación, ahora reconocida como pluriétnica y multicultural. Sin embargo, el Estado y los intereses del capital también se movilizaron; el multicultural-

lismo representa un nuevo discurso de la nación de gran legitimidad y rentabilidad política, no siempre acompañado de acciones concretas (p. 17).

El anterior recorrido permite ver cómo al origen y desarrollo de la etnoeducación, le precede una larga experiencia histórica que va desde la evangelización hasta llegar a las primeras propuestas de las organizaciones indígenas y afrocolombianas por una educación adecuada a sus proyectos y requerimientos socioculturales. Proceso que se muestra de forma esquemática en la siguiente figura.

**Figura 5.** Proceso histórico de política educativa para grupos étnicos.





Fuente: Tomado de Enciso (2004)

### 2.2.1. Orígenes y desarrollos de la etnoeducación en Colombia.

Luego de este proceso de luchas, reivindicaciones, exigencias y negociaciones por una educación que reconociera la existencia de una sociedad culturalmente diversa, las comunidades indígenas y afrocolombianas lograron que el Estado colombiano institucionalizara un modelo de *educación multicultural* conocido como etnoeducación, el cual se ha establecido como un programa por parte del MEN, a través de la Resolución 3454 de 1987.

La etnoeducación es definida en esta norma como

un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico.

En ese sentido, esta fue asumida como el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (Artunduaga, 1997).

Vale decir que el término de etnoeducación fue desarrollado con base en el concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla en Costa Rica en el año de 1982, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. El MEN retoma estos planteamientos, así como algunos otros planteados por la educación indígena y bilingüe, e introduce el concepto de interculturalidad que, si bien es usado tímidamente por algunos grupos indígenas, aún está por ser concretado en planes curriculares y en la práctica educativa en los distintos niveles de enseñanza.

La etnoeducación como modelo educativo intercultural es el resultado de las tensiones, pero también de las negociaciones entre los grupos étnicos y el Estado colombiano. Es así como el segundo la ve como una política y los primeros como su proyecto educativo que les brinda autonomía en la formación de sus nuevas generaciones (Castro, 2014, p. 193).

El MEN (1988) en un primer momento planteó que la amplitud del concepto de etnoeducación y su carácter igualitarista llevó a considerar que no había superioridad ni inferioridad entre el español y los idiomas indígenas, hecho que algunos estudios de interferencia lingüística controvierten. En la práctica, como señala Trillos (1997), existe la opinión de que la lengua materna se emplea para la adquisición de saberes tradicionales y el español para la apropiación de los productos de la ciencia universal. No obstante, los lineamientos de la etnoeducación enfatizan en un bilingüismo, en el que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe emplearse prioritariamente la lengua indígena de manera simultánea o posteriormente el español. Por otra parte, a diferencia de la educación indígena, enfatiza en una educación intercultural, en la que partiendo de la cultura propia se conozca la cultura nacional y universal (Africano, 2011).

Para especialistas como Bodnar y Carrioni (s.f.)

(...) el término etnoeducación, presupone un cambio total en relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración

de aquellas hacia estas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras.

Este nuevo enfoque educativo recoge la idea de educación de y para grupos étnicos y el mismo trae al país el debate en torno a la interculturalidad, la cual es considerada como posibilidad de superar el etnocentrismo, así como el indigenismo radical de los 70, al mismo tiempo que se convierte en una oportunidad para construir el reconocimiento de otras culturas (Romero, 2002). En efecto, el establecimiento de la etnoeducación en Colombia constituye un avance considerable hacia la educación intercultural de una sociedad que incluso debe pensar la diversidad más allá de lo étnico, pues tal como lo afirma Albán (2004):

Pensar hoy en día lo cultural solamente desde lo étnico y creer que lo étnico es representativo de la interculturalidad, es quedarse en marcos estrechos de análisis, [en efecto] el panorama cultural se ha ampliado de tal manera que entran en escena otros actores demandando y reclamando reconocimientos y presencia como sujetos de derecho y como actores sociales. Los movimientos gays y de lesbianas, las opciones religiosas, los jóvenes, los desempleados, las personas con capacidades diferentes, los seropositivos y las trabajadoras sexuales entre otros grupos y expresiones sociales, incrementan las dificultades para entender lo cultural dentro del ya agotado esquema de representación de lo rural-étnico (p. 4).

Este debate por la etnoeducación continúa vigente en la actualidad en Colombia (Rojas, 2011) y en el mismo participan organizaciones sociales de carácter étnico, académicos y sectores políticos, quienes desde sus perspectivas abordan el tema de un modelo educativo en proceso de construcción, que incluso aún es rechazado por algunas comunidades indígenas que insisten en la idea de una educación propia y critican la etnoeducación como una política del MEN, que no hace énfasis en aspectos como la integralidad (que ve lo educativo más allá del ámbito escolar y que reclama una educación que tenga en cuenta las dinámicas propias de la cultura). En otras palabras, un proceso de vida que involucre no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que esté relacionado con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, y en la capacidad como individuo de adaptarse a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse a condiciones vida más dignas (Bolaños y Trochez, 1999).

En lo que respecta a la comunidad afrocolombiana, esta también se planteó, desde su óptica, algunas discusiones con respecto a la etnoeducación, relacionadas con las formas en que estos grupos han logrado insertar, en la políticas educativas del Estado, sus posturas étnicas; posturas no homogéneas, debido a la presencia de unos seis grandes complejos socio-culturales en los que existe presencia de diversos patrones poblacionales y en los que hay diversidad en cuanto a sus formas organizativas y tradiciones políticas. Todo lo cual vuelve más complejo el establecimiento de políticas etnoeducativas en las poblaciones negras. Situación que llevó, al lado de presiones y reivindicaciones sociales, al establecimiento de leyes y normativas de carácter educativo, que si bien es cierto apuntan al tema afro, superan el reduccionismo étnico de los indígenas y pretenden involucrar al conjunto de la comunidad educativa.

Sobre el particular, Mosquera (1999) considera que “la etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativos y medios de comunicación”.

El debate incluso se da al interior de las comunidades negras, ya que para algunas la etnoeducación debe orientarse a la socialización de la diversidad étnica, pero al mismo tiempo debe enfatizar en las particularidades de cada etnia, centrándose en el individuo como ser cultural y su interrelación con el conjunto de la sociedad.

Independientemente del debate enriquecedor que todavía hoy en día continúa, hay que reconocer que, con el establecimiento de la etnoeducación, Colombia abrió nuevos espacios en su sistema educativo, con posibilidades ilimitadas que dependen de cómo las asuma la comunidad educativa, porque es una realidad en la legislación escolar. La etnoeducación ya es parte consustancial de la política educativa estatal, y no una legislación especial y marginal.

La práctica etnoeducativa se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones. Es intercultural, debe partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural.

La etnoeducación se propone explorar otros espacios de las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, de

interpretar la realidad y producir los conocimientos. Los diversos sistemas de conocimientos tienen a su vez sus propias maneras de transmisión, recreación y perfeccionamiento.

Este modelo de *educación intercultural* recoge las experiencias de las comunidades afrocolombianas, depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos transmitidas fundamentalmente a través de la tradición oral, de abuelos a nietos sucesivamente, para garantizar la reproducción física y espiritual de las presentes y futuras generaciones, con sus propios sistemas de socialización y educación.

Esta sabiduría tanto de los grupos afros como de los indígenas

no debe ser considerada simplemente como preconcepciones que se oponen al saber científico y que sólo son pedagógicamente útiles en la medida en que puedan suscitar conflictos conceptuales que las pongan en tela de juicio, que demuestren que son erróneas para facilitar su destrucción o sustitución. Mientras que, desde la etnoeducación se debe apuntar a la interacción en un mismo proceso de construcción de saberes; y considerar el problema de las estrategias psicopedagógicas de los procesos de aprendizaje y su relación con la estructura cognitiva subyacente en una cosmovisión como lógica del conocer, entender y explicar los fenómenos del mundo, la vida, la naturaleza y el hombre (MEN, 2004, p. 20).

Pero, a pesar de sus avances, los especialistas llaman la atención sobre algunos problemas que hoy padece la etnoeducación en Colombia, lo cual resulta útil en este proceso todavía en construcción. Al respecto, Rojas y Castillo (2005, p. 96) señalan:

- La Ley sobre Etnoeducación, al igual que las otras referidas a la educación para la diversidad, se han dictado bajo la lógica de excepcionalidad, lo cual las pone en una situación de marginalidad normativa.
- Poca claridad de la normatividad, lo que lleva a multiplicidad de interpretaciones y confusiones normativas.
- Limitaciones presupuestales para su aplicación.
- Los grupos étnicos recurren a las leyes etnoeducativas para legitimar institucionalmente sus acciones y mantener su control y proyectos políticos.

- La etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la práctica institucional en el sector responsable de la política educativa. Ello lleva al enfrentamiento entre un sistema de educación nacional y un sistema educativo para grupos étnicos.
- Demasiado burocratismo pedagogizante y marcada tendencia a la idea de cobertura.
- La demanda etnoeducativa supera las acciones del Estado.
- La cátedra de estudios afrocolombianos es marginal al conjunto de la sociedad.

Estos son pues algunos de los problemas que deben superar los actores sociales que orientan la etnoeducación en Colombia. Sin embargo, pese a sus dificultades y complejidades, se puede afirmar que, gracias a ella, en Colombia, se ha dado un mayor desarrollo en educación para la interculturalidad, tanto en la educación intercultural bilingüe de grupos indígenas, como en la etnoeducación afrocolombiana, que influye en otros individuos como en las poblaciones mestizas. El avance de estos grupos étnicos en el reconocimiento de sus legados ancestrales, de sus cosmovisiones, de su relación y manejo de la naturaleza, de sus formas tradicionales de organización comunitaria, de sus sistemas productivos y de las prácticas en las medicinas tradicionales, ha hecho que efectivamente se pueda pensar que, desde ese autorreconocimiento, el diálogo intercultural se esté potenciando.

Avances mostrados en las siguientes tablas en las que se da cuenta de la estructura administrativa que posee el Programa de Etnoeducación en las distintas instancias territoriales del país, así como las concepciones y las realidades sobre etnoeducación:

**Tabla 2.** Estructura administrativa del Programa de Etnoeducación en Colombia

<b>A nivel nacional</b>	Existe una División de Etnoeducación, con una jefatura y diez profesionales encargados de dinamizar, con asesoría, todos los procesos del programa en el nivel regional o departamental, asumiendo la División el encargo de la coordinación nacional por zonas de responsabilidad a cargo de cada uno de los profesionales.
-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>A nivel regional departamental</b>	Existe en cada una de las entidades territoriales en donde se desarrolla el programa un coordinador regional, generalmente ubicado en el centro experimental piloto, quien orienta y dinamiza todos los procesos etnoeducativos en cada uno de los grupos étnicos y comunidades pertenecientes a estos. Tanto en el nivel nacional como en el regional se encuentran organizaciones representativas de los grupos étnicos, que coordinan y conciertan con las instancias estatales antes mencionadas la planeación, programación, ejecución y evaluación de los procesos etnoeducativos.
<b>A nivel municipal</b>	En el nivel local, se encuentran las comunidades con sus maestros, autoridades y sabedores tradicionales, quienes se constituyen en el grupo de base y referencia obligada para el desarrollo de todas las actividades de diseño curricular y de medios educativos, de formación, de investigación y de evaluación, propias de los procesos de etnoeducación.

Fuente: Tomado de Artunduaga (1997)

**Tabla 3.** Concepciones sobre Etnoeducación

<b>Ámbitos del decreto</b>	<b>Planteamientos</b>
<b>Currículo</b>	Todos los establecimientos de educación formal deben incluir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que puede integrar y correlacionar procesos culturales propios de las comunidades negras en las diferentes áreas del conocimiento.
<b>Producción y circulación de conocimiento</b>	Se abre la posibilidad de realizar investigaciones y aportes al desarrollo académico, social y cultural de las comunidades afrocolombianas. Se promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el objeto de conocer el desarrollo de los estudios afrocolombianos.
<b>Formación docente</b>	Se tendrán en cuenta las experiencias pedagógicas de los estudios afrocolombianos, para el desarrollo de programas académicos docentes. La formación de los educadores debe realizarse en coordinación con las comisiones pedagógicas departamentales y regionales.
<b>Administración educativa</b>	Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica y apoyo a los estudios y problemas relacionados con los afrocolombianos. Las autoridades deben asegurarse de la difusión e implementación de la Cátedra, reconociendo y fomentando sus conocimientos, saberes y valores.

Fuente: Tomado de Rojas y Castillo (2005, p. 129).

### 2.3. La formación del docente para la educación intercultural en Colombia

El proceso de formación de profesores para la educación intercultural ha sido preocupación central no solo en Colombia sino en otros países, razón por la cual especialistas en el tema la consideran como la “clave real para alcanzar una verdadera *educación intercultural*” (Rey, 1986, en Sabariego, 2002).

La *educación intercultural* como proyecto en construcción, que necesariamente debe hacer parte del sistema escolar de cada país, se ha preocupado por sus distintos componentes, entre los cuales, la formación de los profesores ocupa un papel predominante. En efecto, si se quiere avanzar en la consolidación de esta como parte de un sistema educativo, se debe apuntar a lo que algunos han llamado “formación de formadores”, es decir, la preparación o calificación de los maestros, ya que sobre ellos recae en la práctica el avance de los distintos modelos que se pretendan aplicar.

Es por ello que, ya desde 1975, la UNESCO la percibía como:

un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, las actitudes y las habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.

Además de esta organización, algunos otros especialistas en el tema realizaron, para otros contextos distintos al colombiano, balances sobre el estado de la formación docente en esta área. Es así como en su momento se ocuparon del estado actual de la formación del profesorado en el ámbito de la *educación intercultural*, por lo que llegaron a afirmar que a pesar de las convenciones y recomendaciones interculturales que han estado presente en los discursos que se ocupan de la diversidad y la desigualdad de oportunidades, la *educación intercultural* aún es una actividad marginal. Lo que significa que no hace parte de un plan para tener en cuenta, y mucho menos por desarrollar, en un proyecto dentro de las políticas educativas, donde se valoren las necesidades de las instituciones educativas y de los fenómenos culturales, cada vez más frecuentes en el ámbito educativo.

Y es que, en otros países, al igual que en Colombia, el ámbito del ejercicio profesional del profesor está condicionado, principalmente, por las características que presenta el sistema educativo. Por lo tanto, el tema de la

formación de los profesores necesariamente pasa por el análisis previo de ese sistema, tanto en sus aspectos políticos como administrativos.

En ese sentido, el problema se manifiesta cuando los sistemas de clasificación funcionan como mecanismo de exclusión social. La interculturalidad bien entendida es posible solo si hay un proceso previo de educación intercultural.

Algunos especialistas (Agudo Ruiz, 2003) de otros países consideran necesario que al momento de concretar el discurso de la *educación intercultural* en los procesos curriculares y en la práctica educativa, se tenga en cuenta que la *educación intercultural* es:

- Un tema transversal que debe estar presente en el conjunto del proceso educativo. Solo puede abordarse desde la complementariedad de distintas áreas curriculares y no como programas paralelos, y debe impregnar la totalidad de las actividades del centro educativo.
- Este proceso debe arrancar de una idea fundamental: el derecho a la diferencia. La escuela será un espacio donde se encuentran y conviven los diversos modelos culturales.
- Con el claro propósito de conseguir una sólida competencia cultural y de convivencia que permita a todos los miembros de la sociedad un funcionamiento adecuado. Todos los sujetos de la educación lo son también de la *educación intercultural*. Es decir, para todo el alumnado, independientemente de su origen o pertenencia a un grupo determinado.

En todo caso, el reto para todos los sistemas educativos es dar una respuesta a la diversidad que existe fundamentalmente en las instituciones educativas, lo cual implica una serie de cambios basados en la transformación de los currículos y del docente mismo, ya que este sin lugar a dudas es el que debe estar capacitado para educar y promover la convivencia entre los grupos étnicos, negros, blancos, desplazados o inmigrantes, con el firme propósito de contribuir al fortalecimiento por el reconocimiento y respeto por el otro.

Para ello es necesario que en países como Colombia se tengan en cuenta experiencias como las europeas y norteamericanas, las cuales han abordado temas raciales, étnicos, sexuales, así como de justicia social y políticos. Experiencias que:

- Promuevan las habilidades analíticas y evaluativas para confrontar hechos como la democracia participativa, el racismo, el sexismo y la paridad del poder.
- Desarrollen habilidades sobre los valores de clarificación, incluyendo el estudio de la transmisión de valores manifiestos y latentes.
- Examinen la dinámica de culturas diversas y las implicaciones para desarrollar estrategias instructivas.
- Examinen variaciones lingüísticas y estilos de aprendizaje diversos, como base para el desarrollo de estrategias instructivas apropiadas.

Para el caso de la experiencia colombiana partimos de la llamada *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, inicialmente propuesta por las comunidades negras y asumida, luego de acuerdos y negociaciones entre las partes, por el MEN, a través de la Ley 70 de 1993, concretizada en el Decreto 1122 de 1998. Este establece su carácter obligatorio en el área de ciencias sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrecen los niveles de educación en el preescolar, secundaria y bachillerato.

En los lineamientos curriculares propuestos por esta cátedra, se avanza en aspectos pedagógicos y temáticos, en los que se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término afrocolombiano. La cátedra espera que los docentes se encuentren motivados y participen de la propuesta para lograr gran parte del éxito. Sin embargo, es necesario llamar más la atención en la formación, la preparación y sensibilización de los docentes en torno al tema de la igualdad, del respeto, del reconocimiento del otro, así como de la necesidad de avanzar hacia una ciudadanía intercultural que permita transformaciones sociales.

Sobre este aspecto:

La reforma de las instituciones de formación, que se busca desarrollar en el marco de los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, le plantea nuevas perspectivas a la formación de maestros que trascienden la adquisición de técnicas para ser empleadas en el reducido contexto del salón de clases, y buscan hacer realidad la articulación entre docencia e investigación en sus programas, sean de pre o postgrado. Estos

dos decretos le otorgan un lugar central en la pedagogía como saber fundamental del maestro y la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico. El reconocimiento de estos dos componentes le da nuevas dimensiones al docente en términos de su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y práctica, y a las instituciones de formación en cuanto al desarrollo de su capacidad para producir conocimiento pedagógico. En lo que se refiere a la dimensión investigativa, se hace necesario precisar sus alcances en el continuo de la generación de una cultura de la investigación planteada en el Sistema Nacional de Formación de Educadores, pues no se pretende con esta directriz convertir a todo maestro en investigador profesional (MEN, 2004).

Al reflexionar prospectivamente sobre la formación de los docentes, con relación a los anteriores planteamientos, es necesario considerar que las teorías pedagógicas, la renovación de la institución escolar en todas sus dimensiones, el impacto del desarrollo científico y tecnológico, los cambios en las actividades económicas, sociales y políticas deben ser contempladas en dicha formación, teniendo de presente que se enfrenta a un mundo cambiante con muchas utopías y desencantos. Este docente debe contar con las suficientes herramientas teóricas y metodológicas para comprender esa realidad en que vive, para entender qué puede hacer desde su saber y su práctica pedagógica (MEN, 2012).

En este sentido, la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación en Colombia, estableció en su artículo 58 lo relacionado con la formación de docentes para grupos étnicos y afirmó que: “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”. Este artículo explica la formación especializada requerida por los docentes que se desempeñan en grupos étnicos. Además, reafirma la continuidad del proceso de formación propia adelantada por las comunidades indígenas y afrocolombianas. Así, el Estado colombiano reconoce la especialidad de la etnoeducación, surgida de la diversidad de culturas, lo cual obliga a realizar acciones particulares.

Otro artículo importante incluido en esta Ley es el 59, el cual crea las “asesorías especializadas”, donde:

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especial en el desarrollo curricular; en la elaboración de textos y materiales edu-

cativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

Dentro de los aspectos jurídicos que amparan la formación de docentes en Colombia está el Decreto 804 de 1995:

Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

El artículo 104 de la Ley 115 se refiere al educador como el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, étnicas y morales de la familia y la sociedad.

Allí mismo se hace hincapié que, como factor fundamental del proceso educativo, el maestro:

- Recibirá una capacitación y actualización profesional;
- No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas;
- Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional;
- Mejorará permanentemente en el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo.

En el artículo 6 se establece que:

El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional, y en especial por las siguientes:

- a) Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos.
- b) Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional.

- c) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana.
- d) Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse.
- e) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

Al construir los contenidos de la cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas, se debe resaltar el plan de estudios en el área de las ciencias sociales y el conjunto de los procesos curriculares. Colombia es un país que, además de tener una gran diversidad en su población, posee múltiples regiones que a su vez tienen sus propias expresiones culturales: formas particulares de ser, de pensar, de sentir de hablar y de organizarse. De igual forma, existen las creencias y costumbres, las tradiciones, sus fiestas y carnavales, su música y sus danzas, en un dinámico proceso de inclusión acelerado por el desplazamiento forzado, como causa de la violencia. Estos contenidos deben buscar nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural.

Finalmente, la idea que prevalece en estos lineamientos curriculares es la de ser guía de un proceso de construcción colectiva y participativa, que es deudor de múltiples y diversos aportes teóricos y metodológicos para que los docentes, investigadores y comunidad educativa en general, mejoren permanentemente los resultados de esta propuesta pedagógica.

Sin lugar a duda, la década de 1990 fue una época muy importante para la *educación intercultural* en Colombia, ya que se generaron cambios importantes y significativos en los lineamientos de los marcos legales en cuanto al tema de la formación de educadores y crearon las condiciones para su mejoramiento profesional. Así mismo, organizaron el mejoramiento profesional y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

También se dio el caso de la formación permanente o en servicio, la normatividad y las orientaciones dadas por el MEN y dirigidas a los comités territoriales de capacitación, encargados de organizar los planes de capacitación docente, para lo cual han de tener en cuenta las bases legales, las estrategias, y los proyectos y programas establecidos.

Durante los años siguientes, se dieron importantes avances en la normativa relativa a la formación de docentes para la *educación multicultural*. Es así que el Plan Decenal de Educación 2006-2016 incorporó algunas directrices y metas que hacen referencia a las facultades de educación y en las cuales se insiste en la necesidad de:

Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinentes a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión (MEN, 2006, p. 32).

Así mismo, se planteó como objetivo para el reconocimiento de la diversidad cultural, “garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional” (MEN, 2006, p. 37).

Retornando al caso latinoamericano, Saravia y Flores (2005) se refieren al tema de la formación de maestros, para lo cual recogen algunos elementos que caracterizan la formación docente de algunos países de América Latina. Hacen una reflexión en torno a lo que se ha entendido y se entiende por formación inicial y formación en servicio desde el punto de vista conceptual, así como la presentación de las perspectivas que se abren en el futuro y las nuevas estrategias para la formación en el servicio de formar.

A través de esta reflexión se puede precisar que muchas de estas estrategias están siendo aceptadas de manera positiva, puesto que se está dando respuesta a las expectativas de los docentes, a la par que recogen sus experiencias y les permitan contrastarlas con sus colectivos de trabajo. Por ejemplo, en el caso de Chile, existen los “talleres comunales”, dirigidos a contribuir en la actualización de los docentes en el tema de las didácticas (Arellano y Cerda, 2006).

En el caso de Perú, donde se dan las llamadas “redes” o la formación de redes de capacitación, está difundida en varios países y están conformadas por docentes de la misma especialidad, quienes se reúnen en torno a un tema de trabajo en sus aulas o en torno a un proyecto en común. En estas reuniones exponen sus experiencias, las discuten, analizan sus logros y dificultades, para enriquecerse con las opiniones de sus pares.

Evidentemente, la tendencia más notable que se muestra en América Latina (Saravia y Flores, 2005), es la búsqueda de un sistema nacional de capacitación que se caracterice por ser vertical y centralista en los ministerios de educación, que sea un sistema descentralizado y con mayor capacitación de los diferentes actores educativos. Por lo que de la misma manera se viene notando un tránsito de la capacitación descontextualizada a la capacitación contextualizada, aquella en la que se recogen las necesidades y demandas de los mismos docentes, de las instituciones formadoras y fundamentalmente de las regiones de las cuales hacen parte.

En el ámbito de los cumplimientos en la formación inicial de docentes, puede decirse que esta debe estar centrada en el desarrollo de conocimientos generales y de aptitudes para enseñar y comprender la importancia de enfrentar y promover actitudes hacia el progreso social y la cultura, lo que implica necesariamente la apertura de espacios de *educación intercultural*.

Espacios que se han venido generando gracias a las bases legales, así como a las estrategias, proyectos y programas como los que se resumen en el siguiente cuadro:

**Tabla 4.** La formación de docentes en Colombia.  
Legislación, estrategias y programas

Bases legales	Estrategias	Proyectos y programas
<p>La Ley General de Educación crea las condiciones necesarias para facilitar a los educadores el mejoramiento profesional, que será responsabilidad de ellos mismos. Esta Ley establece que cada departamento o distrito creará un Comité de Capacitación Docente. EL decreto 709 de abril de 1966 "señala las orientaciones, los criterios y las reglas para la organización y desarrollo de programas académicos, y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores". El decreto está dirigido al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores en el nivel de especialización, maestría y doctorado. Los programas de FD ofrecen créditos para el ingreso y para los ascensos escalafonarios. También se reconocen los trabajos de investigación pedagógica o científica que realicen los educadores y los procesos de innovación pedagógica que lleven a cabo para su acreditación. En ese país se reconocen como acciones de mejoramiento profesional los trabajos de investigación pedagógica y los procesos de innovación, que son evaluados por el comité departamental.</p>	<p>Los programas de profesionalización deben ser ofrecidos por una institución de educación superior o estar bajo su tutoría. En cada departamento o distrito se creará un comité de capacitación docente, en el que intervendrán la secretaría de educación respectiva, las universidades, los centros experimentales pilotos, las normales y los institutos especializados en educación. Este comité tiene a su cargo la organización de todos los procesos de mejoramiento profesional en el área de su jurisdicción. La formación permanente o en servicio se ofrecerá como un paquete de programas estructurados, continuos y organizados en el tiempo, de manera que se satisfaga el requerimiento profesional del docente, para evitar que los eventos sean acciones aisladas en el contexto del desarrollo profesional. Los comités territoriales de capacitación tendrán las siguientes funciones: Establecer las prioridades y las necesidades de mejoramiento profesional. Formular propuestas de políticas en materia de FD. Definir los criterios de seguimiento y evaluación de los planes y programas de formación. Definir los mecanismos para la actualización del registro de programas de formación registrados. Las universidades y otras entidades especializadas en educación se convierten en los organismos ejecutores de los procesos de mejoramiento profesional. Toda institución educativa que tenga interés en intervenir en estos procesos debe inscribir sus ofertas en la respectiva Secretaría Departamental de Educación.</p>	<p>Las universidades y otras entidades especializadas en educación se convierten en los organismos ejecutores de los procesos de mejoramiento profesional. Ellas organizan una serie de programas que incluyen fundamentalmente cursos que desarrollan las áreas principales del aprendizaje. Otra línea es la relacionada con la formación pedagógica o complementaria y las áreas transversales. También existen pasantías dentro de los programas. La expedición pedagógica es una propuesta de FS interesante y que es auspiciada por varias instituciones, principalmente por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta propuesta parte del criterio de que la FD es el "conjunto de estrategias que preparan al docente para un desempeño que responda a los requerimientos de la sociedad, las expectativas, las necesidades de los educandos y los avances del conocimiento y las disciplinas". La expedición reconoce: La formación en el encuentro con pares: se crean grupos de estudio en las instituciones educativas. Algunos solicitan apoyo a quienes tienen mayor experiencia, otros generan dinámicas para afrontar preguntas sobre sus prácticas a la luz de las teorías pedagógicas. Las redes como espacio de formación: abordan problemas cotidianos en conjunto. Mantienen una comunicación fluida y constante. Socializan lo que hacen en el aula y en cada institución educativa para ayudar a mejorar los procesos formativos. El trabajo entre pares es el que mayor interés convoca. Entusiasma a los maestros porque se asume el reconocimiento y la valoración del trabajo del otro como un factor fundamental para el crecimiento personal y grupal. Los docentes han asumido la investigación en el aula como una estrategia para mejorar los procesos pedagógicos. Se valen del trabajo en equipo y la asesoría. Las secretarías de educación departamental, la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones han organizado y financiado programas de investigación cualitativa y programas de formación continua. Casi todas las acciones de desarrollo del sistema educativo tienen un componente de formación de los docentes; así, las innovaciones que se han incorporado en el currículo, los nuevos procesos pedagógicos y los proyectos en ejecución, han invertido recursos en procesos de capacitación docente. El tratamiento de los ejes transversales referidos a educación en valores, educación ambiental, sexualidad, género, educación ciudadana, etc., produce materiales educativos y dedica recursos para la formación docente.</p>

Fuente: Tomado de Saravia y Flores (2005)

## Capítulo 3.

# Fundamentos y propósitos de la investigación intercultural

En este apartado se explicará el porqué de la investigación intercultural, se describirán los supuestos básicos y los objetivos de la misma, la manera en que –desde un estudio de caso de una universidad oficial de la región Caribe colombiana–, se enfocan los problemas del estudio y cómo se buscaron las respuestas a estos, teniendo en cuenta que el fin último de este trabajo apuntó a proponer un modelo curricular para la educación intercultural, destinado a la formación de docentes en las facultades de educación.

Por lo tanto, para orientar el diseño de la investigación, fue necesario establecer unos mecanismos de carácter operativo, ya que se trató de un estudio fundamentalmente descriptivo-interpretativo, donde se formuló una hipótesis de trabajo en aras de establecer algunas estrategias en la ejecución de la propuesta curricular.

### 3.1. Razones de la investigación

Colombia es reconocido como un país pluricultural, tal como lo establece la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación. En los últimos tres quinquenios se generaron algunas políticas para el fomento de espacios de enseñanza-aprendizaje que parten de las características y necesidades propias de los grupos étnicos y culturales. Sin embargo, tal como lo demuestran algunos estudios, hasta el día de hoy los avances son muy modestos, siendo más evidentes en la educación superior, de acuerdo con Sierra y Runge (2004).

En ese sentido, aspectos como la diversidad, los particularismos y la pluralidad cultural no han tenido mayor importancia al interior de las universidades, las cuales en su mayoría se mantienen al margen, circunstancia que en la práctica termina por generar desconocimiento, negación e invisibilización histórica y sistemática de pueblos y grupos no mayoritarios, (Sierra y Runge, 2004).

Reiterando lo dicho por estos autores, en Colombia, el papel de los estudios interculturales sigue siendo marginal dentro de las universidades. Es aún más dramático en las facultades de educación, donde los contenidos curriculares se reducen al problema metódico-instrumental y cognitivo de *enseñar y aprender* aquellos conocimientos que la cultura occidental reconoce como legítimos, y que presentan a la educación aséptica y neutral, como si los problemas de exclusión y discriminación por origen étnico, género, clase, orientación sexual y religiosa –realidades cotidianas que lindan con lo multicultural, intercultural y extraescolar– no fueran también determinantes en el proceso de formación de los individuos. Situaciones de inequidad y opresión encuentran, precisamente en esta descontextualización de la educación, la instancia mediadora más adecuada para su vehiculización y perpetuamiento, lo que ya venían señalando los teóricos del *currículo oculto* (entre otros, Browne y France, 1988; McCarthy 1994) y los sociólogos de *la escuela como aparato de reproducción* (Bourdieu, 2001 y Bernstein 1993, 1998, 2000).

Es un hecho cierto que gran parte de las propuestas pedagógicas en Colombia y al interior de las universidades se caracteriza por un etnocentrismo encubierto (Pérez Morales, 2009) y por la falta de reflexión sobre los presupuestos y sesgos antropológicos, de género, epistemológicos y metodológicos que las determinan. De allí que, al trabajar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se les preste suficiente atención a las maneras en que los diversos sujetos perciben, construyen e interpretan el mundo, basados en sus propias experiencias sociohistóricas y culturales, marcadas precisamente por diferencias étnicas, de género, de clase social y de visión de mundo. Las instituciones escolares que conocemos siguen siendo producto de *la modernidad burguesa* y, en tanto tal, continúan atadas a un concepto general de ser humano que, desde los inicios de aquella, se ha apoyado en la economía, en el sistema jurídico y en las ciencias humanas de occidente (Foucault, 1973, 1992, 1992b). Instituciones escolares que han hecho explícitas sus limitaciones por causa, precisamente, de su carácter a-histórico, universalista, androcéntrico y eurocéntrico (Wulf, 1996, como se citó en Sierra y Runge, 2004).

Esta situación presente en la educación superior colombiana va en contravía de la proliferación de sectores y grupos cuyo discurso reclama el reconocimiento de su propia identidad, manifiesta y exige que el conjunto de la sociedad y el Estado reconozcan que son portadores de su propio pensar y de prácticas culturales particulares. Esto ocurre en un tiempo caracterizado por la mayor globalización económica y comunicacional que haya conocido la historia humana.

Estos movimientos, que se dan en toda Latinoamérica, cuestionan la visión eurocéntrica (Pérez Morales, 2009), así como la existencia de paradigmas e ideologías totalitarias. Han puesto sobre el tapete la urgente necesidad que tiene nuestra sociedad de fomentar la discusión entre saberes, la creación de espacios multiculturales y pluralistas para poder alcanzar una mejor comprensión de lo que somos y hemos sido. Lo cual lleva necesariamente a la apertura de espacios de trabajo que den la posibilidad de escuchar voces que han sido históricamente silenciadas y, de esta manera, hacernos más conscientes de nuestro propio ser diverso (Sierra y Runge, 2004).

La universidad colombiana no puede continuar de espaldas a esta realidad, lo que implica, entre otros aspectos, superar la existencia de los graves problemas como el relacionado con el proceso de formación de profesores en educación intercultural, pues no se puede seguir desconociendo que estos son sujetos claves y actores de primera línea de la realidad actual. La universidad no puede seguir ignorando la situación de exclusión que vive un país que, paradójicamente, posee una sociedad con grandes desigualdades sociales, pero con una rica diversidad cultural escasamente valorada. A lo que se le agrega el fenómeno del desplazamiento forzado, que se ha incrementado en la última década como resultado del conflicto armado, reconocido por algunos organismos multilaterales como la UNESCO (2011), afirmando que este conflicto interno es el causante principal “de que los afrocolombianos y las poblaciones indígenas se vean afectados por los desplazamientos de manera totalmente desproporcionada, lo que contribuye a amplificar las desigualdades en materia de educación a nivel nacional” (p. 179).

En estas universidades, como lo apuntan Sierra y Klaus (2004), es muy poco lo que se conoce de los saberes y los métodos de transmisión-apropiación-creación de saberes propios de nuestros pueblos. Las pocas investigaciones o propuestas pedagógicas enfocadas desde una perspectiva intercultural o programas de etnoeducación se han concentrado en

la educación primaria y secundaria, en especial pensadas para pueblos indígenas o afrocolombianos (Aguirre, 1999; Trillos Amaya, 2002). Es decir que son incipientes las discusiones sobre los procesos formativos en la educación superior que reconozcan la diversidad y pluralidad cultural de la población y generen propuestas de diálogo y reflexión sobre la interculturalidad, como un componente determinante para ser tenido en cuenta en los distintos programas académicos, proyectos investigativos o procesos de extensión. En ocasiones, se han tratado como simple “curiosidad académica” de unos cuantos, como un asunto al margen del desarrollo de los problemas “verdaderamente” científicos de nuestro país (Sierra y Runge, 2004, p. 8).

Esta situación ha llevado a los especialistas del tema

a reflexionar que el campo de trabajo sobre los estudios interculturales, a pesar de la importancia que han cobrado al interior de las ciencias humanas en otros hemisferios del mundo y a pesar de los ingentes esfuerzos de grupos minoritarios en nuestro país por su inclusión en distintos procesos educativos, no ha sido tomado con la suficiente seriedad y compromiso en Colombia por parte de las instancias académicas e institucionales (Sierra y Runge, 2004, p. 8).

Pero esta reflexión no debe realizarse solo desde la perspectiva teórica, ya que pensar la interculturalidad implica también repercusiones éticas, metodológicas, políticas y sociales. Dicho de otro modo, lo intercultural debe estar caracterizado por un proceso de co-construcción que permitan el intercambio y el diálogo de saberes (MEN, 2012) y la transformación social colectiva a partir de procesos de intervención social basada en la negociación y el acuerdo.

La universidad debe ser un espacio para encauzar este debate que contribuya a visibilizar la existencia de

pueblos culturalmente diversos, que han sido histórica y socialmente excluidos (como minorías étnicas, personas con necesidades educativas especiales, de orientación política, religiosa o sexual distinta). Existe, pues, una necesidad apremiante a la cual la universidad debe responder y contribuir, a través del estudio juicioso, el diálogo, la reflexión y la acción con mayores procesos de equidad social y una interacción respetuosa al interior de la sociedad mayoritaria y con las personas, grupos o pueblos que difieren de cosmovisiones y maneras de habitar el mundo hegemónicas y homogéneas (MEN, 2012).

No se debe perder de vista que la universidad es el sistema que la sociedad ha construido no solo para preservar el conocimiento y propiciar el desarrollo científico necesario para el avance de ese mismo conocimiento y para lograr una mejor sociedad. Ella es también, sobre todo en la época actual, espacio de encuentro y comunicación, de diálogo, disertación y confrontación de ideas y posturas ideológicas y políticas. Al mismo tiempo, la universidad se convierte en el corazón sensible de la sociedad, razón por la cual no puede mantenerse al margen de las exigencias que esta le plantea: sobre todo la de propiciar la investigación sobre temas interculturales, los que se convierten en un insumo de gran valor en el proceso de formación de docentes para la educación intercultural.

Efectivamente, el estudio sobre la interculturalidad debe ir de la mano de la formación de profesores para la educación intercultural, lo que resulta fundamental para la creación de espacios educativos y pedagógicos en un país que reclama a gritos emprender el camino de diálogo hacia la diversidad, que, según González (2002),

es una aventura y un reto. La aventura de atreverse a leer los rasgos de globalización que nos rodean de otra manera; y el reto de reconocerse compartiendo un mundo elaborado por [seres humanos] que nos han precedido y de otros [seres humanos] que nos sucederán (...) Esta natural condición de 'habitante de cultura', que nos define, expresa mejor que ninguna otra figura la tensión a la que está sometido todo discurso intercultural que debe 'dar cuenta' de la constitución de su propia casa sin olvidar su peculiar condición de 'habitante de cultura' que nos convierte en seres referidos de por vida a los demás. Y no se olvide que la cultura es la interminable conversación que mantienen naturaleza y libertad como expresión más acabada de aquello que constituye nuestra peculiar condición humana (p. 13).

De acuerdo con estos planteamientos, la universidad debe asumir la aventura de formar profesores para una sociedad intercultural. Lo que supone enfrentar y superar tradiciones y poderes que desde su interior se oponen a las transformaciones. Pues es de todos sabido que la universidad y, en general, el sistema de educación superior en su conjunto, pueden entenderse como instancias de producción y reproducción de la cultura en sus diferentes dimensiones, pero, sobre todo, de la cultura dominante. En estas instancias, la producción y la reproducción de todas las formas de conocimiento y práctica posibles están controladas por estructuras, relaciones de poder y procedimientos que afectan, de una manera

u otra, el sistema de relaciones sociales (comunicación) entre los agentes y las agencias existentes, así como también las prácticas pedagógicas que allí se llevan a cabo. Pensar la universidad desde esta perspectiva significa, fundamentalmente, entenderla como una red de relaciones entre estructuras y prácticas sociales en las cuales se producen/reproducen discursos, competencias, prácticas y formas de relación que mantienen una cierta articulación con las demandas de una sociedad determinada, lo que le posibilita emprender acciones para convertirse en espacio de formación para una sociedad diversa.

Ante esa realidad y a pesar de importantes avances, nuestras autoridades educativas, así como los profesores y los diseñadores del currículo, tienen poca claridad en cuanto al tipo de estrategias didácticas que permitan llevar a cabo una educación adecuada y necesaria para el contexto social en el que se desarrolla la práctica educativa, la cual en la mayoría de los casos, como se anotó antes, no incorpora la variable intercultural como un elemento que posibilite no solo la interrelación entre culturas, sino también el reconocimiento de las diferencias, la diversidad y las desigualdades existentes en un país que, como Colombia, tiene profundas brechas sociales y económicas (CEPAL, 2010).

En ese orden de ideas, es necesario que en estos momentos la educación se plantee, como una de sus tareas centrales, reconceptualizar sus objetivos y las prácticas escolares en concordancia con el contexto en el que se producen. Para ello necesariamente se deben revisar y reorientar los procesos de formación que se desarrollan en los programas de licenciatura de las facultades de educación. Ello exige construir conocimientos previos sobre la problemática. En primera instancia es imprescindible hacer investigaciones que permitan analizar y comprender las formas en que estos se llevan a cabo y lograr implementar acciones tendientes al mejoramiento de procesos formativos en los que la perspectiva intercultural esté presente.

Se parte de la idea de que al docente, como principal agente transformador, se le debe formar para que sea capaz de asumir su rol como mediador de las tensiones que se manifiesten por las diferencias culturales y desigualdades sociales. Debe contribuir a propiciar, no solo dentro sino fuera del aula, espacios de diálogo cultural que les permita a todos participar en igualdad de condiciones para llegar a negociar, concertar, a partir del autorreconocimiento de sus diferencias. De tal manera que la educación para la interculturalidad debería ser vista como un principio

que fortalezca la autonomía individual y colectiva, que les permitan tanto a docentes como a estudiantes, contar con elementos de juicio para enfrentarse y entender las muestras de poder y de desigualdades, hacia las formas de concebir el mundo real al que se enfrentan a diario.

La preocupación por la llamada formación de docentes para la interculturalidad es un tema del que se ocupan algunos expertos en educación y en investigación, así como en el diseño y desarrollo de políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar la profesionalización de la docencia. Todo ello resulta fundamental para fomentar la calidad del proceso pedagógico, que permita así grandes transformaciones en el ámbito cultural, histórico y social. Y que, al mismo tiempo, se perfilen como determinantes del devenir cultural, histórico y social de diversas partes del mundo, donde, según Marcelo (1995) “todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo en un mundo en que la información nos llega con más facilidad y, por tanto, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos o nos gustaría saber” (p. 1).

En Colombia, la formación de docentes para la educación intercultural en la última década ha ocupado el interés de planes y propuestas educativas. Es por ello que diversos organismos gubernamentales, universidades y ONG han venido reflexionado sobre esta problemática aún no resuelta, por lo que es imperioso continuar generando conocimientos al respecto.

Pero este proceso de formación particular que —como se ha insistido—, va paralelo a la investigación sobre el tema, debe enfrentarse, como lo asevera Pérez Jiménez (2003), a la marcada tendencia occidentalista que ha terminado por crear “de alguna manera un sesgo cultural que ha sido notable en el desarrollo de las políticas en esta área para América Latina” (p. 38). Pues en esencia, como afirma este autor, “la diversidad cultural de nuestros días ha llevado a replantear la legitimidad de la educación dentro de la narrativa del desarrollo que sustenta las diferentes prácticas sociales, con énfasis en la transformación cultural” (p. 39).

Este hecho muestra que estamos frente a un mundo cada vez más diverso, heterogéneo y llevado a aceptar la diversidad cultural como un común denominador de las prácticas sociales cotidianas. Se convierte al mismo tiempo en un reto que

demanda la participación activa de los miembros de los distintos sectores de la sociedad, quienes, desde la incorporación de sus representaciones sociales a las prácticas, se convierten en transformadores de

la sociedad del nuevo orden. De acuerdo con los estudios culturales actuales, es válido afirmar que la educación, la escuela y el educador, están obligados a asumir un nuevo rol como actores sociales y como ciudadanos comprometidos en mejorar la calidad de los procesos educativos (Pérez Jiménez, 2003).

Es por ello que estamos de acuerdo con quienes proponen

que el proceso de formación de maestros para la educación intercultural debe plantearse desde la relación entre lo global y lo local, como elemento fundamental que define sus características más elementales. Dicho de otro modo, si se considera la educación como eje rector de las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es la estrategia que promueve tales cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a la transformación social y cultural (Pérez Jiménez, 2003).

Esta posición justifica investigaciones como la presente, a través de la cual se buscó efectuar un estudio de caso para identificar, describir y analizar los problemas que afronta la formación de docentes en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, y plantear una propuesta novedosa tendiente a generar prácticas educativas donde se vincule o incorpore el fenómeno intercultural. Teniendo en cuenta para ello que el proceso de formación de docentes para la educación intercultural debe responder a los desarrollos globales, pero también debe satisfacer las demandas locales que ameritan la construcción de identidades y de valores socioculturales básicos para la transformación del conocimiento, del currículo y de las prácticas pedagógicas (Pérez Jiménez, 2003).

Por otro lado, la formación docente ha sido también preocupación de diversas entidades como la UNESCO, la cual en 1966 efectuó las primeras recomendaciones, relacionadas con la situación del personal docente, y sería reafirmada en la conferencia Internacional de Educación de 1975. Estas recomendaciones de la UNESCO (1966) legitiman hoy la profesión docente y su papel en los procesos de cambio educativo. En la primera, se define la enseñanza como una profesión que presta un servicio público, se promueve y se regula la carrera profesional; en la segunda, se define la formación como un factor esencial para el desarrollo y renovación de los sistemas educativos.

La formación inicial de los docentes de educación básica se ha transferido del nivel medio al nivel superior de educación. Esto implica una jerarqui-

zación social de la profesión docente que se encuentra, ahora, a la par de otras carreras profesionales. Las escuelas normales, los institutos de formación (institutos de pedagogía e institutos superiores pedagógicos) y las universidades, a través de sus facultades de educación, son tres tipos de instituciones que ofrecen carreras de profesor o licenciado en educación básica y secundaria. De igual forma, existen circuitos diferenciados de formación inicial en términos de años de estudio, nivel educativo, donde se ubican en calidad y prestigio de las instituciones. La definición de formación inicial es variada y el tema aparece en la literatura como una respuesta muy estrecha a las políticas educativas de cada país.

En ese sentido, es importante señalar que este proyecto de investigación está basado fundamentalmente en varios componentes teóricos, pero uno a los que más se aproximan los objetivos por alcanzar es la teoría propuesta por James Bank, quien establece cuatro perspectivas sobre la forma de concretar un determinado currículo desde una dimensión multicultural, perspectivas que resultan de gran utilidad a la hora de pensar en un instrumento que permita medir, evaluar y analizar los contenidos curriculares y las estructuras pedagógicas, lo cual abre vías alternas para mejorar los programas de formación de docentes en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico (el caso de estudio).

Por tal motivo es necesario identificar otros conceptos y/o elementos teóricos que sirvan de apoyo para el desarrollo del trabajo. El primero de ellos es el concepto de *pedagogía intercultural* planteado por Barrón (1994), quien determina que: “uno de los presupuestos teleológicos de la pedagogía intercultural es el de atender, no solo a la formación para la vida y la sociedad actualmente existentes –perspectiva reactiva–, sino también para la mejora y perfeccionamiento de estas –perspectiva proactiva–” (como se citó en Rodríguez, 2002).

Lo anterior significa que la pedagogía intercultural tiene en cuenta todas las características desde el punto de vista histórico, etnocéntrico, de discriminación y, a la vez, se preocupa por fomentar una mejor relación entre los seres humanos.

Por lo que, según López (como se citó en Rodríguez, 2002), en el marco de la pedagogía intercultural se incorpora la perspectiva intercultural, superando planteamientos educativos que han situado las diferencias culturales desde la óptica de una dominante que asimila a las minoritarias.

La interculturalidad, bien entendida, es posible solo si hay un proceso previo de educación intercultural, es decir, una labor pedagógica en torno al reconocimiento de su importancia en el proceso educativo.

En ese sentido, Arroyo (2000) plantea que el currículo intercultural como teoría y práctica de la enseñanza para aprender la diversidad cultural está caracterizado por los siguientes elementos:

1. Se basa en el hecho de las proximidades étnicas y se afirma sobre el principio del enriquecimiento personal y el progreso cultural.
2. Se compromete con valores de la dignidad humana, igualdad de oportunidades y distribución equitativa de los recursos, diversidad cultural, relativismo cultural, identidad cultural, tolerancia y cambio.
3. Su finalidad es la renovación, la transformación y recreación cultural desde la propia identidad cultural y en la interacción e intercambio comunicativo con las demás culturas.
4. Es un proyecto curricular que se diseña e implementa como respuesta a conflictos culturales para intentar superar cualquier "atisbo" de coexistencia (segregacionista, discriminatoria o racista), aunque con vocación universal, dirigido a todo el mundo.
5. Parte de un análisis riguroso de las situaciones escolares multiculturales y de las culturas que permiten elaborar contenidos interculturales y seleccionar recursos.
6. Su propuesta metodológica está basada en la clarificación de sistemas de significados, entre los que destacan los valores y la formación de competencias culturales diversas.
7. Pretende evaluar los diferentes ámbitos vitales (formas de relación humana, estilos de aprendizaje, estrategias de conocimiento, habilidades y recursos psicológicos y sistemas de valores y actitudes) para conocer en profundidad al alumno y favorecer su aprendizaje y progreso compartido.

Frente a esta realidad, surgieron varias preguntas problema, las cuales se convirtieron en los elementos de búsqueda e investigación que guiaron este trabajo.

### 3.2. Problemas e interrogantes

Pensar la educación intercultural colombiana y latinoamericana constituye uno de los desafíos intelectuales más importantes emprendidos en los últimos años por los investigadores con el propósito de adentrarse en el conocimiento, comprensión y explicación de las formas en que se han dado las prácticas educativas en relación con la diversidad cultural presente en nuestra sociedad. Ello ha permitido el desarrollo de investigaciones de gran interés, así como la publicación de libros y artículos que indudablemente contribuyen a la construcción de una de las producciones académicas con más futuro. Sin embargo, en Colombia la investigación sobre educación intercultural como disciplina seria y con rigor científico, apenas comenzó su proceso de consolidación en los últimos quince años (Sierra y Runge, 2004), lo cual ha permitido avanzar en el conocimiento de los procesos, las circunstancias y los cimientos de nuestra realidad educativa y cultural actual, al tiempo que se han presentado miradas distintas a la educación, que van más allá del discurso pedagógico y filosófico que durante mucho tiempo caracterizó la investigación educativa (Alarcón, 2002).

Pero para avanzar y ampliar el horizonte en este tipo de investigación, es pertinente abordar otros temas, lo que significa que se han de utilizar otras fuentes de información o por lo menos presentar visiones distintas a las que hasta ahora han venido utilizándose por la investigación educativa tradicional (Ruiz Berrío, 1997). Por lo tanto, la ampliación de temas de investigación educativa en educación intercultural implica contar con nuevos estudios de caso que permitan al investigador tender puentes suficientemente sólidos que le permitan transitar, con un mínimo de seguridad, hacia nuevas propuestas de carácter intercultural y cumplir así su labor de ser generador de innovaciones y procesos de intervención social. Ello explica por qué, en la medida en que han ido apareciendo nuevos temas sectoriales en los estudios educativos, los investigadores simultáneamente han debido afrontar el reto de la búsqueda de nuevas propuestas curriculares, que por su pertinencia brinden la posibilidad de mejorar el proceso de educación intercultural a nivel universitario. La investigación en este ámbito, que pretende ir más allá de una visión excluyente, ha tenido entre sus preocupaciones la identificación y posterior utilización de otras propuestas educativas que reconozcan la diversidad cultural.

Así las cosas, el desarrollo observado en los últimos tiempos por la investigación en educación intercultural no ha sido ajeno a algunas tendencias educativas y estudios colaterales, que de cierta manera han ejercido una influencia sobre los trabajos realizados de esta temática relacionada estrechamente con la cultura. Prueba de ello es la incorporación del tema intercultural y multicultural como objeto de estudio de la investigación educativa. Esta perspectiva es vital para el estudio de los procesos curriculares y su relación con los procesos culturales, y en especial, con la llamada diversidad cultural. Acercarse a la educación intercultural resulta, además de novedoso e interesante, fundamental para poder avanzar en la construcción de una educación más acorde con la realidad social y cultural. La historia de los libros es considerada también uno de los dominios mayores de la historia cultural.

El proyecto realizado planteó, desde la perspectiva educativa, histórica, cultural y didáctica, diferentes aspectos que se debieron tener en cuenta para la propuesta que se tituló *Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano*, basado en la Facultad de Educación de una universidad pública de esta región, la Universidad del Atlántico.

Los estudiantes de esta facultad se están formando para ser los profesores de las próximas generaciones, lo cual sin lugar a duda debe ser considerado como un hecho de gran relevancia, porque permitirá que se valoren los momentos históricos, la defensa de la cultura y el replanteamiento de la escala de valores que hoy impera en la sociedad regional.

De acuerdo con estos supuestos, para los planteamientos del marco teórico es necesario describir los aspectos que se estudiaron con mayor profundidad en esta tesis doctoral. Esto debería servir para que los profesores y los estudiantes que se están formando para ser profesores también tengan la posibilidad de adquirir, tanto los conocimientos, las estrategias y las habilidades, como los saberes y las prácticas, las actitudes y los recursos que les permitan ser agentes dinamizadores del cambio del sistema educativo, y contribuir en el desarrollo de una educación más democrática y plural. Por lo tanto, esta investigación también pretendió analizar los siguientes elementos:

- a) Describir la dimensión de los contenidos y procesos curriculares que existen en los programas de formación de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico y la forma en que estos se relacionan con la diversidad cultural de la región Caribe colombiana

- b) Examinar las estructuras pedagógicas y culturales en los currículos de los programas de formación de profesores, teniendo en cuenta la actitud de los estudiantes y docentes como principales agentes formadores de nuevas generaciones, y el nivel de competencias comunicativas interculturales, así como el grado de sensibilidad cultural de los mismos.
- c) Una vez analizados cada uno de los aspectos anteriores, la intención es proponer vías alternas para mejorar la eficiencia de los programas de formación de profesores en relación con la educación intercultural.

Considerando la amplitud y complejidad del tema, fue necesario delimitarlo, en la medida en que se tuvo en cuenta que existe un encadenamiento tanto en las estructuras como en lo histórico-cultural, lo cual de alguna manera se refleja en lo académico, que es precisamente lo que pretendió develar este estudio.

Es por ello por lo que, al concretar los objetivos generales del proyecto de investigación y a la luz de los elementos tanto teóricos como conceptuales del trabajo, fue imprescindible tratar el objeto de estudio desde una metodología capaz de facilitar el acercamiento a la práctica educativa.

Posteriormente, se procedió a establecer y delimitar el marco teórico desde el que se analizó el problema de la formación de docentes desde la perspectiva intercultural y educativa, delimitación que permitió evaluar la realidad de la educación intercultural en el Caribe colombiano, a partir de un estudio de caso –como se ha dicho anteriormente– de una universidad del Caribe colombiano.

Este estudio de caso permitió mostrar las necesidades de formación de los estudiantes de los programas de educación de la universidad pública. Todo lo cual estuvo orientado a utilizar los resultados alcanzados en este estudio, con el propósito de identificar acciones y buenas prácticas que permitan mejorar la eficiencia de los programas, los procesos y los contenidos curriculares en relación con la educación intercultural.

Lo que está estrechamente ligado con la llamada sensibilidad intercultural que deben desarrollar los futuros maestros. Sensibilidad intercultural que es definida como

el proceso de influencia comunicativa a distintos niveles, individual, grupal y social, donde el objetivo general es promover o ajustar actitu-

des o percepciones que faciliten una reflexión generadora de cambios comportamentales, los cuales se conviertan en actitudes favorables a la diversidad cultural, y por ende a las personas y colectivos que la conforman (Cruz Roja España, 2007, p. 43).

En ese orden de ideas, las teóricas Chen y Starosta la definen como una actitud afectiva de la competencia de comunicación intercultural en la que: “la sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*) se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales” (como se citó en Ruiz, 2009).

La sensibilidad intercultural y las competencias comunicativas de orden intercultural están estrechamente relacionadas, tal como lo anota Julve y Palomo, quienes afirman, que “la competencia comunicativa intercultural integra aquellas habilidades que se requieren para transformar por un lado los modos de conocer y de comunicar, y por otro, la relación y las representaciones que elaboramos de los otros.” (Sanhueza, 2012, p. 23). Por lo tanto, esta competencia comunicativa propone conocer y aprender a modificar las conductas, establecer nuevos modelos y estilos de interrelaciones, que es precisamente uno de los aspectos que este estudio busca identificar en estudiantes y docentes.

Sanhueza (2012) también plantea que existen unos rasgos afectivos que se involucran en la comunicación y la sensibilidad intercultural, habilidades para reconocer factores culturales, sociales y políticos, y matices en las nuevas situaciones, que comprende también reconocer ampliamente la complejidad que existe y cómo respondemos a ella con empatía. Según Downing y Husband (como se citó en Sanhueza, 2012) la dimensión afectiva “se define por un rechazo al etnocentrismo y al prejuicio, así como por la empatía con los demás” (p. 23).

Así, para realizar un tipo de investigación que tenga en cuenta la educación intercultural, hay que prever varios factores: la comunicación intercultural, la asertividad y la empatía. Esta última nos lleva a ponernos en el lugar del otro para tratar de interpretar y conocer sus formas y modos de actuar, pensar y sentir, que es precisamente lo que buscamos identificar en los estudiantes y docentes que integran la población objeto de esta investigación, una población integrada por individuos que se relacionan, se comunican y construyen representaciones sobre los otros y sobre sí mismos. Este proceso tiene un componente de orden intercultural, como efectivamente ocurre con la llamada comunicación intercultural, la cual

está influenciada por factores cuyo origen se encuentra en la percepción diferencial de la cultura y sus valores. En otras palabras, se dice que una comunicación tiene carácter intercultural cuando los interlocutores introducen en sus conversaciones (Servaes, 2002) sus normas, valores y prácticas que son objetivamente observables, y típicas del grupo social o cultural al cual ellos se adscriben; y cuando el conocimiento de estas normas y valores es considerado como obvio por parte de los interlocutores, pero cuando no lo es, la comunicación se ve influida negativamente (Ruiz, 2009, p. 115).

La comunicación intercultural está estrechamente ligada a un tema de representaciones de identidad, lo cual supone necesariamente

la producción de representaciones de diferencia, respecto de los que consideran “otros” actores sociales, otras naciones, otros pueblos (según los casos). Las identidades de los así constituidos diferentes actores sociales suelen estar asociadas y a la vez acompañarse de la profundización de diferencias en las formas de percepción y representación de las experiencias sociales que cada actor social desarrolla y “verdaderamente” experimenta (Mato *et al.*, 2011, p. 21).

A partir de las anteriores reflexiones, surgieron las siguientes preguntas-problema que guiaron la investigación:

1. ¿Cuáles son los contenidos curriculares de carácter intercultural utilizados en los programas de formación de docentes en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico?
2. ¿Cuáles son los procesos curriculares de las licenciaturas existentes en la Facultad de Educación de la universidad que incorporan la diversidad cultural como hecho social?
3. ¿De qué forma y en qué grado los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación se interrelacionan con la diversidad cultural de la región Caribe colombiana?
4. ¿Cómo mejorar la eficiencia y la pertinencia de estos programas de formación de profesores en relación con la educación intercultural?
5. ¿Qué actitudes asumen los docentes y estudiantes de estos programas de pregrado ante la diversidad cultural como realidad socioeducativa?

6. Con relación a la diversidad cultural y socioeconómica existente en la comunidad educativa, ¿cuál es el tipo de imaginarios y representaciones sociales presentes en los distintos actores de la Facultad de Educación?
7. ¿Cuál es el grado de competencias comunicativas de orden intercultural de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación?
8. ¿Cuál es el grado de la sensibilidad intercultural de estudiantes y profesores vinculados a los programas de formación de docentes de la Facultad de Educación?

### **3.3. Construyendo un modelo de investigación intercultural**

La investigación desarrollada implicó la utilización de algunos conocimientos previos que sirvieron de fundamento en su formulación. Este estudio, de carácter descriptivo con enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, parte de unos supuestos relacionados con las ideas y las prácticas educativas de estudiantes y maestros de la Facultad de Educación de una universidad pública y su relación con la diversidad cultural existente en nuestra sociedad.

Hace referencia a hechos previamente conocidos y que sirven como puntos de referencia para investigaciones futuras. En este punto vale la pena retomar los planteamientos de Bunge (1989), quien define la hipótesis como una proposición general (universal o particular, nunca singular) que solo puede ser verificada de forma indirecta, mediante el examen de alguna de sus consecuencias. Sin embargo, para ello es necesario considerar que cualquier hipótesis o idea preconcebida debe tener un sustento lógico basado en el análisis de la realidad observada, lo cual posibilita alcanzar explicaciones de carácter empírico fundamentadas en elementos conceptuales y teóricos.

En este caso, se trata de contrastar los resultados de la investigación y la hipótesis de trabajo, lo cual no significa necesariamente que la realidad encontrada esté en concordancia con los presupuestos conceptuales. En efecto, en muchas ocasiones, los resultados alcanzados en este tipo de investigaciones resultan ser distintos a los planeados, lo cual supone que se debe tener en cuenta el carácter constructivo de una investigación que, en su desarrollo, no solo encontró respuestas diversas a los interrogantes

iniciales, sino que en la práctica debió generar otro tipo de preguntas que a la larga dinamizarán el proceso investigativo.

En relación con lo anterior, la formulación de las hipótesis de este estudio, como posibles explicaciones o resultados alcanzados, fueron las siguientes:

- Existe un gran vacío entre los programas y contenidos curriculares que se llevan a cabo en las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, con respecto a la realidad de la diversidad cultural existente en la sociedad regional del Caribe colombiano.
- La ausencia de la perspectiva intercultural en la formación de profesores que se lleva a cabo en la mayoría de las licenciaturas de la Facultad de Educación genera una inadecuada formación profesional que no corresponde a la diversidad cultural y a las desigualdades sociales existentes en la región.
- Los programas y contenidos curriculares de la Facultad de Educación no obedecen a un proyecto de formación de maestros comprometidos con las realidades sociales existentes en la región, lo cual impide que los futuros maestros se conviertan en individuos generadores de cambio e innovaciones pedagógicas, capaces no solo de reconocer la otredad, las desigualdades sociales y económicas, sino de propiciar espacios de transformación al interior de los escenarios educativos.
- Los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación requieren de un núcleo común que permita generar diversas iniciativas como vías alternas de intervención, las mismas que puedan ser pensadas y diseñadas en la aplicación de los programas de formación de maestro/as.

### **3.4. Propósitos de la investigación intercultural**

Como se ha visto hasta ahora, este trabajo tiene un componente investigativo y otro de carácter instrumental. Es por ello que se acudió a la combinación de reflexiones teóricas-conceptuales y las llamadas confrontaciones empíricas. Los objetivos, entonces, se orientaron en dos sentidos:

### **3.4.1. De orden teórico.**

1. Revisar las construcciones teóricas y conceptuales que se han desarrollado en relación con la diversidad cultural e intercultural y, especialmente, con respecto a las prácticas educativas y pedagógicas que tienen en cuenta la perspectiva intercultural, como enfoque desde el cual analizar y formular modelos de actuación e intervención.
2. Efectuar un balance sobre las tendencias y perspectivas de la investigación intercultural educativa que se han venido realizando durante la última década, tanto en España, Latinoamérica, y particularmente, en Colombia.
3. Analizar las estructuras y currículos utilizados en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico para identificar los contenidos que apuntan hacia una formación de docentes que se interese por fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural, así como por la necesidad de incorporar competencias interculturales en los programas existentes.

### **3.4.2. De orden instrumental o empírico.**

1. Analizar, desde la perspectiva intercultural y educativa, cómo se llevan a cabo los procesos de formación de profesores en las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. Para ello es necesario realizar un diagnóstico que permita involucrar tanto a los docentes como a los estudiantes y los departamentos que hacen parte de esta comunidad educativa.
2. Analizar los contenidos curriculares relacionados con la educación intercultural en los programas de formación para profesores de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.
3. Estudiar los procesos curriculares existentes en las licenciaturas de las Facultades de Educación y la forma en que estos se interrelacionan con la diversidad cultural de la cultura regional del Caribe colombiano.
4. Examinar las estructuras pedagógicas y culturales en los currículos de los programas de formación de profesores.

5. Identificar y analizar el grado de competencias comunicativas de orden intercultural de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación.
6. Proponer vías alternas para mejorar la eficiencia de los programas de formación de profesores en relación con la educación intercultural, para lo cual se diseñará una nueva propuesta curricular.
7. Identificar y analizar las actitudes asumidas por docentes y estudiantes ante la diversidad cultural como realidad socioeducativa.
8. Identificar y describir el grado de sensibilidad intercultural del que son portadores estudiantes y profesores.
9. Determinar cuál es el tipo de imaginarios y representaciones sociales presentes en estudiantes y profesores.

### **3.4.3. Por cuál camino andar.**

Asumir este tipo de investigaciones relativas a la educación intercultural requiere de un diseño metodológico particular, capaz de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo, es decir, es necesaria la complementariedad metodológica. No es una lógica secuencial, sino más bien en relación de diálogo constante, en un ir y venir desde la objetivación del fenómeno a los contenidos que le confieren sentido sociocultural. El itinerario metodológico de este estudio nace en lo cualitativo, a fin de identificar la problemática de los procesos de formación docente y la diversidad cultural presente en la universidad. Se buscó, con ello, conocer a fondo las circunstancias particulares que allí se generan en torno a las representaciones que se hacen los individuos con respecto al tema educación, interculturalidad, diversidad y etnicidad, para su posterior operacionalización en variables codificadas, susceptibles de cuantificar, que proporcionaron información sobre la magnitud, frecuencia y distribución del fenómeno de interés. La comprensión (desentrañar los sentidos y significados) de este tipo de datos requirió volver a los contextos socioculturales de los sujetos que constituyen la muestra.

Con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos propuestos, se realizó un estudio exploratorio o diagnóstico de naturaleza descriptiva, lo cual permitió un mejor acercamiento a la población escogida como muestra.

Para la recolección de la información se utilizaron diferentes instrumentos como cuestionarios cerrados, entrevistas, grupos de discusión, así como la observación directa a través del método etnográfico, todo ello con el propósito de obtener información de corte cualitativo y cuantitativo para el alcance de los objetivos propuestos.

Según Mateo (1992), los estudios descriptivos son estudios propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar hechos y datos, e ir preparando el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones.

Los estudios descriptivos sirven tanto para situar un tema o problema como de base para la intervención posterior o aplicación de un programa de intervención a una realidad.

Para Best (como se citó en Rodríguez, 2002), los estudios de carácter descriptivo permiten acercarnos en profundidad a

las condiciones o relaciones existentes; a las prácticas que prevalecen; a las creencias e imaginarios. Así como a los puntos de vista o actitudes que se mantienen, de los procesos en marcha, de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición precedente (p. 217).

Así las cosas, es importante señalar que esta investigación tiene una connotación muy marcada en el ámbito de las ciencias sociales y la pedagogía. Por esto, se han contemplado varios aspectos importantes, tales como:

- Reconocer el sentido que tienen algunos hechos que se dan en el entorno educativo de los estudiantes de los programas de formación de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.
- Analizar cuáles son las consecuencias de dichos actos.
- Analizar algunos datos representativos que permitan proponer algunas estrategias que apunten a mejorar los actos pedagógicos.

En resumidas cuentas, en este proyecto de investigación se ha recurrido indudablemente a un diseño mixto y complejo, por lo que fue necesaria la combinación entre el enfoque cualitativo y cuantitativo, por el uso de pruebas estadísticas y el análisis cualitativo de ellas.

### 3.5. Razones metodológicas

La metodología se estableció teniendo en cuenta los objetivos planteados, las condiciones del diseño de investigación, el marco conceptual, los recursos con que se cuentan y el tipo de análisis que se realizó (Marradi *et al.*, 2007, p. 322).

Desde una perspectiva teórica sobre la educación intercultural, la investigación educativa realizada se dio con el mayor rigor posible en cuanto al diseño, lo que permitió establecer algunas conclusiones sobre la importancia de implementar, en la formación de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, un currículo para la educación intercultural. Esto teniendo presente que el docente juega un papel importante en la formación de valores, en la buenas o malas relaciones entre grupos y/o pares, los estereotipos que se crean en torno al tema del desplazamiento forzado por la violencia que se vive en Colombia y por las actitudes xenófobas que asumen los estudiantes entre sí dada la diversidad de raza, sexo o prácticas culturales que se presentan en el aula de clase y en su entorno en general.

Esta metodología de trabajo parte, fundamentalmente, de los objetivos planteados en la investigación, la cual de alguna manera sugiere que se lleve a cabo mediante procesos descriptivos e interpretativos por lo que se utilizaron encuestas, entrevistas como estrategia de estudio y los grupos de discusiones.

Es importante anotar que la investigación descriptiva consiste en “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actitudes, objetos, procesos y personas” (Van Dalen y Meyer, 1981).

De la misma manera, cabe señalar que este tipo de investigación sugiere examinar las características del problema por estudiar. Se eligen los temas y las fuentes apropiadas, se establecen categorías que se pueden adecuar al propósito del estudio a realizar y esto permite poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y las relaciones significativas; también

permite que se verifique la validez de las técnicas utilizadas para la recolección de los datos, con lo que se puede describir, analizar e interpretar los datos obtenidos en términos claros y precisos.

Es de anotar que la dimensión temporal de la investigación es descriptiva, porque el tema por estudiar existe y hace parte de una realidad social y educativa vivida a diario en los programas de formación de docentes de la Facultad de Educación, y que se ve reflejada en una serie de situaciones determinadas.

Es importante reiterar que en este trabajo se ha pretendido integrar lo teórico con lo empírico, teniendo en cuenta que la investigación debía mantener su coherencia, por lo que se tuvieron que combinar y acoplar varios métodos para lograr alcanzar una mayor validez científica en los resultados obtenidos.

Los autores Guba *et al.* (como se citó en López, 2002, p. 42) señalan algunas de las características de la investigación cualitativa (que se tuvieron en cuenta para esta investigación):

- Concepción múltiple de la realidad. Se asume que existen múltiples realidades que solo pueden ser estudiadas de forma holística. Los datos obtenidos de la realidad necesariamente son divergentes, por lo cual no se puede determinar una única verdad, ni tampoco es posible el control y la predicción de los hechos.
- El principal objetivo científico es la comprensión de los hechos. Para ello se debió acudir al análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. Con la comprensión se pretendió llegar a la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones.
- Investigador y objeto de investigación están interrelacionados, mantienen una interrelación y se influyen mutuamente.
- El objetivo del investigador era desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describiera los casos individuales. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretar y especificar universalidades. A ello llegará mediante estudios de casos en profundidad y de

talle, comparándolos, con la intención de generar patrones o redes. Se pretendió averiguar las situaciones generalizables a otras situaciones, y lo que es único y específico, en contextos determinados.

- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en lo educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las diferencias por un paradigma y la elección de una teoría.
- Atendiendo a estas premisas, se consideró que el método cualitativo era el más apropiado en aras de realizar estudios en el ámbito educativo, como el que se pretendió con el estudio de caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, cuyo objetivo era analizar y describir las estructuras y currículos implementados, con el propósito de identificar los contenidos que apuntaban hacia una formación docente interesada en la diversidad cultural, así como a recabar la información acerca de las actitudes frente a la educación intercultural.

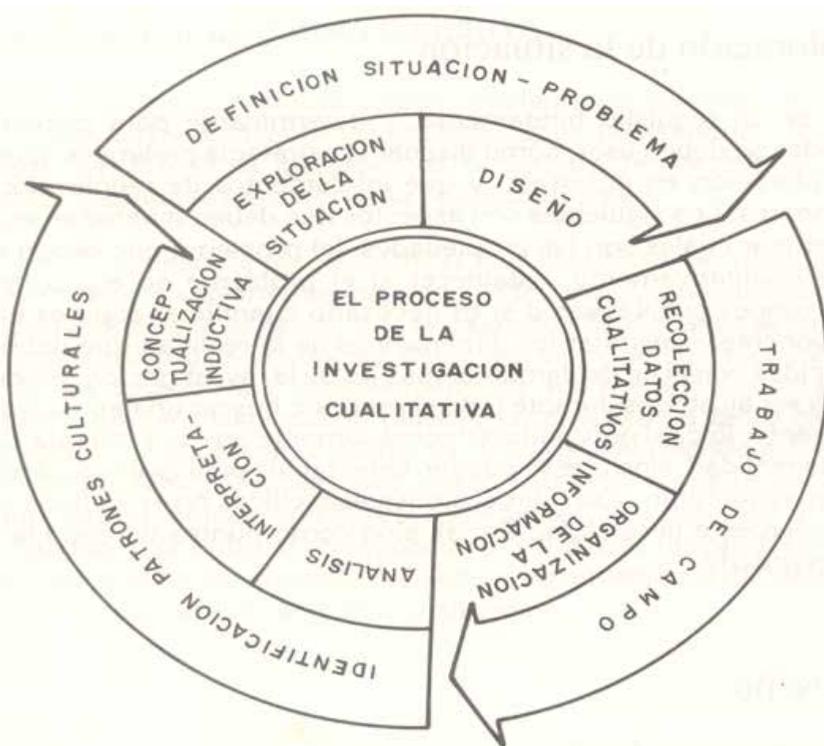
Ahora bien, teniendo de presente que la investigación está cimentada en la combinación de los métodos cualitativo y cuantitativo, se destacan las siguientes características:

- Se basa en lo empírico. Por lo tanto, se debieron tener en cuenta los imaginarios y pensamientos de los estudiantes de la Facultad de Educación relacionados con la interculturalidad. Esto permitió saber cómo debe ser considerada la interculturalidad a la hora de incluirla en los programas de formación y en los currículos. Este proceso se realizó con la aplicación de técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas: entrevistas, encuestas y grupos de discusión.
- Se realizó una triangulación de los métodos: se elaboraron los instrumentos teniendo en cuenta los objetivos principales y se validaron y aplicaron posteriormente.

En últimas, la razón por la que se optó por estos métodos es que permiten complementar y combinar las fuentes de información y, además, analizar y explicar las tendencias en los resultados obtenidos.

En la siguiente figura se muestra todo el proceso llevado a cabo en la investigación: se sintetizan los pasos dados para las actividades que la investigación exigió. El diseño sigue la línea adoptada por Bonilla (2012), dado que se ajusta a esta investigación, que entre otros aspectos es de corte cualitativo y de tipo descriptivo e interpretativo:

**Figura 6.** El proceso de la investigación cualitativa



### 3.6. Categorías de análisis

Para efectuar el análisis de los datos arrojados por la investigación, se tuvo en cuenta a Thiebaut (1998) quien considera que las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que se puede decir algo específicamente; y Mucchie-

Ili (1991), quien también define las categorías como una “noción general que representa a un conjunto o a una clase de significados” (p. 34).

En este proceso se trabajó con tres dimensiones básicas, a saber: modelo de formación, programas de formación y condiciones actuales.

### **3.6.1. Modelo de formación.**

Esta dimensión pretendió recoger toda la información relacionada con “los conjuntos conceptuales que tratan de definir desde una determinada perspectiva lo que es la formación” (Yanes, 1999, p. 197), que consiste en incluir tres categorías o modelos: hegemónico, alternativo y de condiciones reales.

#### *Hegemónico.*

Se refiere a este modelo como técnico. La racionalidad técnica se sustenta sobre la idea de una práctica profesional que consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. La práctica supone la aplicación inteligente de este conocimiento a los problemas a los que se enfrenta un profesional, con el objeto de encontrar una solución satisfactoria.

En ese sentido, Contreras (1991) incluye en el modelo hegemónico la perspectiva académica en la que “el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas, por lo que su formación se vincula estrechamente al dominio de las mismas” (p. 64). Así lo plantea Pérez Gómez (1992, p. 400), al considerar que este modelo tiene unas características relevantes, las cuales consisten en el aislamiento del profesorado, la recepción de información y conocimientos de límites de acción a los meramente instructivos, consideración del aula como lugar desvinculado del contexto social, político y económico, y dicotomía entre formación y desarrollo profesional.

#### *Alternativo.*

Schön (1998) lo llama también “enfoque reflexivo sobre la práctica” y Pérez Gómez (1992, p. 401) plantea que este surge como:

una superación de la racionalidad técnica y se propone analizar las actividades profesionales prácticas y capacitar a las personas para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción am-

pliando la competencia profesional de los prácticos ya que los capacita para comprender mejor las situaciones problemáticas y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica.

Latorre (2003, p. 19) propone unas características importantes tales como la colaboración con el resto del profesorado, el interés por el contexto inmediato de la práctica educativa y sus conexiones con el contexto mediano, capacidad para afrontar situaciones problemáticas prácticas, producción de conocimiento y comprensión de este en la acción estrecha entre formación y desarrollo profesional que brinda la universidad, quien en este caso representa el campo de acción de esta investigación.

### *Condiciones reales.*

Esta dimensión debe ser entendida como el sistema organizado de la propuesta de formación que recoge los elementos básicos y fundamentales como los objetivos, es decir, las metas que se deseaban conseguir en este proyecto de investigación, los contenidos y la selección de conocimientos referidos, tanto en conceptos como en procedimientos. De la misma manera, se contemplaron las actitudes relacionadas con el objeto de estudio, que pueden ser consideradas propias de la educación intercultural. Por último, la metodología, la cual tuvo en cuenta las estrategias de acción que definen los criterios de actuación acerca de las experiencias de aprendizaje, y la evaluación entendida como el impacto que produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las categorías y subcategorías recogidas en cada una de las tres dimensiones, utilizadas para analizar los instrumentos aplicados en la investigación, se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 5.** Dimensiones de las categorías de análisis

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Modelo de formación hegemónico	Programa formativo	Condiciones reales
alternativo	Objetivos	Objetivo de la investigación
	Contenidos	Conceptos básicos
	Habilidades de comunicación intercultural	Estrategias de acción
	Culturas de origen	Experiencias vividas
	Metodología	Impacto
	Evaluación	

Fuente: Tomado de López Paloma (2006)

### 3.6.2. Proceso de categorización.

Con la intención de reducir los datos recogidos en la investigación, se acudió a tres actividades básicas que se tienen en cuenta en los procesos de investigación cualitativa, tales como separación, clasificación y síntesis, las cuales circunscriben la categorización:

- Separación de unidades. Hace relación a las unidades significativas encontradas en los programas escogidos para la investigación, las cuales son las más representativas en cuanto al objeto de estudio abordado en la investigación.
- Identificación y clasificación. Trata de encontrar algunos componentes temáticos que permitieran clasificarla en otras categorías de contenido.
- Síntesis y agrupación. Para ello se tendrá en cuenta la identificación y clasificación, el proceso de categorización no es más que la operación por la que se asigna a cada unidad un código propio.

### 3.7. Técnicas para la recolección de datos

La investigación cualitativa abre un espacio en el análisis de los problemas educativos desde una perspectiva social y cultural, adoptando para ello diversos procedimientos, como el análisis de contenido o el análisis del discurso, que permitieron un acercamiento a las formas de comunicación y escudriñar en la ideología que se oculta tras el lenguaje. La tradición sociológica y antropológica aportaron de esta manera metodologías singulares que permitieron conocer el contexto donde surgen los fenómenos y elaborar propuestas teóricas para explicarlos, como es el caso de la etnometodología, la inducción analítica o la teoría fundamentada.

Los instrumentos para obtener la información y los datos en este proyecto de investigación fueron:

#### 3.7.1. Entrevistas.

Desde el planteamiento de Cubillos (s.f.), quien plantea que la entrevista semiestructurada es un procedimiento de conversación libre del protagonista que se acompaña de una escucha receptiva del investigador con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares, las cuales develan las categorías de interés para la investigación ya que clarifica conductas, fases críticas de la vida de las personas, logrando de esta forma identificar y clasificar los problemas, los sistemas de valores, los comportamientos, los estados emocionales, y otros aspectos de los protagonistas.

##### 3.7.1.1. *La recogida y análisis documental o fase heurística.*

En esta fase de la investigación se logró recolectar información documental pertinente para el estudio, tales como documentos legales, los diferentes programas seleccionados con sus respectivas mallas curriculares, datos numéricos o estadísticas, referencias y material bibliográfico, pertinente para el análisis de los resultados en la investigación.

##### 3.7.1.2. *La observación directa o etnografía de aula.*

Teniendo en cuenta que la observación es una acción realizada por el investigador en la comunidad de estudio, se trató de regir por niveles de observación, de acuerdo con lo planteado por Bachelard (1988), al considerar que se trata de una vigilancia epistemológica. Por lo tanto, la vigilancia directa se ejerce sobre el objeto observado, la cual debe ser identificada tanto en su unidad como en los elementos que los componen.

En ese sentido, Germán Meriño (como se citó en Restrepo, 1996), considera que

la observación debe contar con un principio de opacidad que caracteriza toda sociedad, y que será preciso limitar esas aparentes transparencias e incluso lo que una sociedad declara de sí misma para poder llegar a comprenderla, como un sistema simbólico y ritual altamente codificado que en cierto modo requerir borrar las pistas demasiado evidentes de sus significantes tanto para sí misma como para el mundo exterior.

Es por ello que se acudió también a la utilización del método etnográfico, el cual implica que el investigador participe en la vida cotidiana de la comunidad, que observe las actividades e interacciones socioculturales de la gente, obteniendo una visión dentro de la observación participante, comprendiendo las razones y el significado de costumbres y prácticas, tal como los mismos individuos las entienden y viven.

En este sentido, el investigador reconoce que debe ser aceptado por la población o comunidad, lo que posibilita que se den una serie de factores tales como la aceptación y el reconocimiento de actitudes claras de la población objeto, permitiendo la permanencia del investigador en el campo de acción sin ningún tipo de inconvenientes.

A través de la observación etnográfica se pretendió en este trabajo descubrir los estereotipos y prejuicios presentes en el entorno y en las diversas interacciones entre pares (Del Olmo, 2005; Doncel de la Colina, 2012). Se entiende que la observación etnográfica

desde el punto de vista teórico y temático, sirve de instrumento principal a investigaciones que se refieren a la cultura del grupo estudiado. En el campo de la educación, su aplicación mayoritaria en la sala de clases, donde sus centros de atención son las conductas verbales de los estudiantes, de los profesores y sus respectivas interacciones (Briones, 2008, p. 62).

Atendiendo las recomendaciones de Maykut (1999), se tuvieron en cuenta los métodos de recogida de datos más utilizados en la investigación cualitativa: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos.

De la misma manera se tuvo en cuenta a Filstead (1986), quien considera que las técnicas de obtención de datos típicamente empleadas son

la observación participante, la entrevista en profundidad y la entrevista estructurada o semiestructurada.

En ese orden de ideas, es ventajosa la combinación creativa de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación. Lo que resulta inapropiado es situar a cualquiera de los métodos en una posición inferior. Ninguno tiene el monopolio de las respuestas correctas. Los métodos cualitativos proporcionan una base para entender el significado sustantivo de las relaciones estadísticas que se descubren (Filstead, 1986).

El uso de este diseño metodológico se explica en la medida en que el proyecto desarrollado tuvo una vertiente de carácter instrumental y otra de carácter propiamente investigativo. Por tal razón, durante el desarrollo de la vertiente instrumental se aplicaron métodos y técnicas propios de la investigación descriptiva y diagnóstica, etnográfica, así como de la recolección de información documental o heurística. En el desarrollo de la vertiente investigadora del proyecto se utilizaron métodos de análisis y explicativos relacionados directamente con la investigación intercultural, educativa y pedagógica. Todo esto en función de los objetivos y el ámbito concreto del proyecto de investigación.

De acuerdo con las consideraciones metodológicas anotadas y teniendo en cuenta el aporte que otras disciplinas han dado a las ciencias sociales y a las ciencias de la educación, se recurrió también al método semiótico con el propósito de ampliar la visión de la sociedad en la que se enmarca la Universidad del Atlántico. Con la aplicación de este método, se pretendió llegar más allá de los hechos, para una aproximación a una realidad que permanece oculta, teniendo en cuenta que es necesario estudiar los discursos y expresiones de los estudiantes y profesores en torno al tema de la educación intercultural, la diversidad cultural, la discriminación y otros temas relacionados que no se muestran claramente en los espacios académicos de la universidad objeto de estudio.

Se manifiesta —con base en el contexto cultural y los símbolos que representan desde sus imaginarios socioculturales—, no como simples portadores o espejos que transparentan realidades pasadas o presentes relativas al mundo intercultural, sino como formas mediatizadas (lenguaje-discurso) que reflejan los hechos presentes para ellos en diversas representaciones sociales, culturales, políticas y educativas en el aula universitaria.

La aplicación conjunta de estos métodos de tipo cuantitativo y cualitativo posibilita, entre otras cosas, un análisis del emplazamiento social del discurso de estudiantes y profesores, así como de los documentos y prácticas culturales generadas en el espacio educativo. Permitió el acercamiento a la comprensión del complejo espacio-social y universitario en el cual se llevan a cabo las prácticas educativas y culturales relativas a la diversidad y a la educación intercultural en la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

Con el propósito de lograr una visión interdisciplinaria, se tuvo muy en cuenta, como complemento, las dimensiones de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, la investigación curricular y la comunicación social. En ese sentido, se consideró necesaria la utilización y aplicación de los llamados grupos de discusión.

### **3.7.2. Grupos de discusión.**

Estos se conformaron en grupos focales con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. Permitieron definir los niveles de sensibilidad en torno a la diversidad cultural y a la educación intercultural, así como a otras problemáticas relacionadas.

Es necesario anotar que las técnicas utilizadas apuntaron a identificar y compilar la información pertinente, lo cual permitió, a partir de estas fuentes, construir análisis mixtos sobre el objeto de estudio. El diseño metodológico fue de tipo descriptivo-diagnóstico, es decir mixto, ya que están presentes distintas formas de estudiar la realidad educativa.

#### *3.7.2.1. Características de los grupos de discusión.*

Se intentó hacer una aproximación a la definición de lo que son los grupos de discusión, por lo que vale la pena señalar varios conceptos, tales como los propuestos por Kurt Lewin, quien define:

la investigación-acción como el origen de las actividades de grupos, donde se vinculan las decisiones y el compromiso con cada una de las situaciones que les preocupen y consideran susceptibles de mejorar en los procesos de intervención se supone una reflexión constante sobre lo que sucede y se observa, las propuestas que surgen, las nuevas necesidades suscritas a la toma de decisiones, etc. Además, el grupo permite realizar la autocritica al actuar como caja de resonancia de nuestros propios problemas conceptuales (como se citó en Pérez Serrano, 1994, p. 98).

En ese sentido, esta técnica fue pertinente porque a través de ella se logró interpretar lo que los estudiantes de los diferentes grupos étnicos que existen en la universidad piensan, perciben y experimentan en torno al tema de la educación intercultural en su formación como futuros docentes, en las determinadas áreas del conocimiento, con base en que existe un compromiso social y una gran responsabilidad para prepararse como futuros educadores y contribuir al crecimiento intelectual, social y emocional de sus futuros estudiantes en cada uno de los campos que se vayan a desempeñar, sin desconocer lo diverso en todas sus dimensiones.

De acuerdo a lo anterior, se tiene en cuenta a Krueger (2000), quien afirma que “el grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área determinada de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (p. 263).

Es así como el interés está fundamentado en obtener la máxima información de cada uno de los grupos escogidos, los que para el caso concreto se organizaron en cuatro bloques, representados por 20, para un total de 80 estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos y afrodescendientes legalmente reconocidos y constituidos en la Universidad del Atlántico, para analizar los criterios expresados por cada uno de ellos en torno al tema central que era indagar sobre la necesidad de implementar un currículo de formación para educación intercultural en la formación de maestros de la Facultad de Educación.

Por otra parte, Cirigliano (1997) define el grupo de discusión como,

un número reducido de personas (entre 5 y 20), que se reúnen para intercambiar ideas de manera libre e informal, aunque con un mínimo de normas. Se trata, pues, de un intercambio “cara a cara” entre personas que poseen un interés común, resolver un problema, tomar una decisión o adquirir información por el aporte recíproco (p. 143).

El cumplimiento de estas normas generales, las cuales se plantearon al inicio de las discusiones, marcó la pauta para que los participantes tuvieran en cuenta que se trataba de una charla importante que contribuía a su formación.

Canales y Peinado (1999) afirman que

el grupo de discusión es una técnica que trabaja con el habla. En ella, lo que se dice- lo que alguien dice- en determinadas condiciones de

enunciación-, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, en las ciencias sociales se reproduce y cambia, En todo habla se articula el orden social y la subjetividad.

De ahí que cada aspecto trascendental expuesto por los estudiantes en cada uno de los grupos de discusión fue tenido en cuenta en la interpretación y análisis de los resultados de la investigación.

Los grupos de discusión se han venido utilizando en algunas investigaciones como una buena técnica para recopilar información, “se distinguen en los grupos de discusión tres partes interrelacionadas y que se deben utilizar de forma creativa y flexible según los diferentes grupos, materias y objetivos” (Pérez y Víquez, 2010).

En este orden de ideas, para este proyecto de investigación el proceso con los grupos de discusión se manejó de la siguiente manera:

- Mapa cognoscitivo del grupo. Se trata de un plan general que sirvió de guía para el investigador y los participantes, y permitió adecuarse a las condiciones y características de los grupos. En este también se discutieron los aspectos más relevantes, tales como el concepto de interculturalidad, diversidad, desigualdad y otros.
- Los roles del grupo y las habilidades de los miembros. En este punto se les dio y se les pidió información a los grupos sobre sus opiniones, las cuales fueron muy importantes, se repetían las preguntas en el caso de que alguno no comprendiera, se controló el tiempo para hablar de cada pregunta, se aclararon algunos conceptos y se sintetizó. No fue necesario aliviar la tensión en el grupo, ya que el investigador mantuvo una relación muy cercana con los grupos.
- Se establecieron dos criterios que consistían, el primero, en que el estudiante perteneciera a una etnia wayuu, zenú, mokaná y afrodescendiente; el segundo criterio era que este estudiante hiciera parte de los programas de educación de la Universidad del Atlántico. Para ello se creó un clima cálido, receptivo y muy ameno, en el cual todos participaron e interactuaron.

En concordancia con todo lo anterior, la construcción y aplicación de todos estos aspectos en las dinámicas aplicadas a los grupos de discusión seleccionados de los programas de formación de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico fue posible gracias a la disposición y a la buena actitud que mantuvieron los grupos.

### **3.7.3. Cuestionarios.**

La utilización de esta técnica en la investigación permitió realizar una exploración general de ideas con respecto al tema de estudio, con un importante componente cuantitativo.

El cuestionario dirigido a los alumnos se realizó mediante preguntas abiertas y de selección de alternativas, de tal manera que el investigador pudo determinar y describir con exactitud los datos por investigar. El cuestionario, según Hernández (2003), consiste en “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, básicamente se consideran dos tipos de preguntas cerradas y abiertas” (p. 391).

El diseño de la encuesta empleada como instrumento se hizo a partir de cuestionarios mixtos, muy utilizados en la investigación cuantitativa, así como entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos (en este caso los contenidos, programas y currículos), más comúnmente utilizados en la investigación de enfoque cualitativo. Barquín y Fernández (2002) la consideran como un mecanismo para la recogida de información utilizada por aquellos que se mueven en el paradigma positivista y usan metodologías de corte cualitativos. No obstante, los autores también consideran que puede ser utilizada en investigaciones de tipo cuantitativo, por lo que ayuda en la recolección de datos objetivables y cuantificables.

Esta técnica tiene muchas ventajas, una de ellas es que permitió la recogida de datos en grupos numerosos, tal como es el caso de esta investigación; los datos que arrojan permiten realizar un buen análisis de los resultados, tal como se verá en el capítulo donde se analizan los mismos.

Para la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta varios aspectos siguiendo a Herrera (2004, p. 112):

- La definición de los aspectos que se deseaban conocer (variables).
- La elaboración de preguntas, al menos una de cada aspecto en forma separada.

- Se ordenaron las filas teniendo en cuenta un orden lógico.
- Se elaboró un cuestionario definitivo con las preguntas necesarias para recoger la información deseada.
- Se decidió cuánto tiempo duraría la aplicación.
- Se realizó una prueba piloto que permitió comprobar su confiabilidad.
- Se extrajeron los datos.
- Se tabularon, se analizaron y se elaboraron las conclusiones.

A continuación, se hará una descripción del proceso que se llevó a cabo en la prueba piloto para la elaboración y aplicación de las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes, y los análisis estadísticos, lo cual guarda relación con los objetivos de esta investigación.

### **3.8. Instrumentos de investigación**

Para la validación de los instrumentos se acudió a la aplicación de una prueba piloto que permitió comprobar el diferencial semántico y la eficacia de los ítems, antes de proceder a la aplicación definitiva de los mismos. Esto se realizó con el fin de identificar la sensibilidad intercultural de estudiantes y profesores, así como la escala de aptitud y estilo docente de los profesores ante la diversidad cultural. El otro propósito de esta prueba piloto era ver cómo enfrentan los estudiantes y profesores la acción comunicativa intercultural con compañeros culturalmente diferentes, tanto desde la dimensión personal como social.

La aplicación de esta prueba piloto se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la universidad, a lo largo de dos semanas de octubre de 2009, mediante un muestreo aleatorio estratificado.

En esta primera formulación de los ítems se tuvieron en cuenta unas consideraciones dadas por dos jueces expertos en investigación educativa, quienes sugirieron varios cambios en la formulación de algunas preguntas para hacerlas más breves. Pero antes se le aplicó a un grupo de veinte (20) estudiantes, con el fin de corregir las observaciones de los expertos y las de los estudiantes, quienes finalmente fueron los protagonistas de la investigación. El segundo cuestionario también fue sometido a ex-

pertos en procesos de investigación. Hubiese sido importante contar en la universidad con profesores expertos en educación intercultural y en formación de profesores para la educación intercultural. Sin embargo, desafortunadamente para ese momento eran muy pocos o escasos este tipo de especialistas, situación que precisamente justifica la pertinencia de este tipo de investigación. Es de anotar que los docentes de la facultad no propusieron cambios en las preguntas ni en la estructura y contenido de los instrumentos, solo se limitaron a hacer comentarios sobre la interculturalidad, al expresar que la consideran un tema novedoso en el ámbito de la universidad; también expresaron conceptos positivos sobre el objetivo de la investigación.

Es de anotar, tal como lo afirma Verdugo, que

cuando el cuestionario ya está redactado por el investigador, se somete a un control por otros especialistas, para que hagan las consideraciones que se estimen oportunas. Esta situación también se le conoce como jueceo del instrumento. El especialista en un área del conocimiento, de su observación y opinión en el contenido de las preguntas, así como en el estilo de redacción de las mismas. Con este criterio, queda el instrumento listo para ser aplicado en su versión final (como se citó en Carrillo, 2012, p. 221).

### **3.8.1. Análisis de datos.**

Los resultados obtenidos indican que las preguntas se comprendieron claramente, mantuvieron un orden lógico y el tiempo dedicado a responder las preguntas fue el adecuado.

La encuesta para la validación del instrumento fue realizada a un grupo constituido por estudiantes y profesores de los cinco (5) programas de licenciatura seleccionados, pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. El propósito fue lograr la validación de los instrumentos. Se aplicó a 40 estudiantes, con edades entre los 17 y los 26 años, pertenecientes a los siguientes programas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación Física, Recreación y Deportes, Educación Especial y Educación Infantil.

La población estudiantil, a partir de la cual se seleccionó la muestra aleatoria para aplicar el instrumento, estuvo constituida por 325 estudiantes, equivalente al 15.6 % de la población estudiantil, que para el año 2009-1 ascendía a 2 074 estudiantes matriculados en los cinco programas selec-

cionados. Población que para el año 2011-1 alcanzó los 2 725 y para el 2012-2 pasó a 2 926. Este incremento ostensible fue producto del aumento de la oferta educativa de la institución, la cual para ese mismo periodo alcanzó los 19 253 estudiantes de pregrado, situación que también implicó el aumento de la planta docente contratada para cubrir las necesidades del servicio educativo.

Con el proceso de validación se buscaba analizar la buena formulación y claridad de las preguntas, identificar errores existentes, la fiabilidad de estas, el tiempo de duración que se tomó cada encuestado, validez del diseño utilizado, la estructura del formato y la aceptación del instrumento por parte de los encuestados.

### **3.8.2. Caracterización de la población.**

Este instrumento se diseñó con el propósito de identificar los datos personales de los estudiantes en cuanto a edades, procedencia geográfica, estrato socioeconómico, manejo de segunda lengua, así como también los tipos de sociabilidad, experiencia laboral, estereotipos de orden cultural, sensibilidad intercultural, autorreconocimiento y aptitudes con respecto a los demás, entre otros aspectos. Durante la aplicación de la prueba piloto se identificaron varios problemas en el contenido de algunas preguntas, lo que permitió generar la siguiente reflexión al respecto:

1. El instrumento fue considerado por los estudiantes como demasiado largo; especialmente, el ítem referido a sociabilidad (Martínez de Soria, 2008).
2. Se sugiere que, en el ítem sobre experiencia laboral, se agregue la opción de meses ya que, por ser estudiantes, la mayoría cuenta con poca experiencia.
3. Es necesario especificar que la experiencia laboral se debe referir solo a la docencia.
4. Se presentó confusión en el ítem referido a lugares donde han vivido los estudiantes, por lo que se sugirió separar este apartado en dos, es decir, si se ha vivido en el extranjero o en otra ciudad del país distinta a Barranquilla.
5. El ítem 6 también generó confusión debido a que las respuestas que los estudiantes dieron no coincidían con las preguntas formuladas.

6. Los estudiantes de origen indígena, así como los jóvenes desplazados, llamaron la atención al considerar que se estaban teniendo en cuenta sus necesidades y su situación como grupos minoritarios en un proceso de investigación.

### **3.8.3. Aplicación del instrumento para determinar las sociabilidades, competencias comunicativas interculturales y movilidad de los estudiantes.**

Este instrumento apuntó fundamentalmente a conocer las opiniones de los estudiantes en los temas relacionados con los contenidos y estructuras curriculares de los programas de formación de docente de la Facultad de Educación. Este no presentó mayores inconvenientes en su aplicación y fue recibido con agrado y positivamente por la comunidad estudiantil. Sin embargo, se realizaron las siguientes anotaciones:

1. Se sugiere que, en los ítems sobre selección múltiple, se agregue la opción "A VECES".
2. Se planteó la necesidad de mejorar la redacción de algunas preguntas para evitar confusiones.
3. Los estudiantes, en su mayoría, no se interesaron por responder el apartado de observaciones y comentarios, lo cual ya es una constante en las encuestas que se aplican en las universidades.
4. En el caso de la aplicación de la encuesta a las estudiantes de Educación Especial, se notó que, a pesar de estar en un semestre avanzado (X semestre), ninguna conocía si sus compañeras pertenecían a otra cultura o eran desplazadas.

Es de anotar que para validar estos instrumentos se realizó un análisis de contenido de las encuestas, para lo cual se utilizó un diario de campo con el propósito de relacionar cada detalle, al punto que se describió y analizó hasta el número de veces que los estudiantes recomendaban corregir cada pregunta y el número de veces que se confunden al responder los ítems. Todas las anteriores, recomendaciones y sugerencias que fueron de utilidad a la hora de consolidar y definir el instrumento que se utilizará a la hora de recoger la información.

### **3.8.4. Aplicación del instrumento: sensibilidad y competencia intercultural del profesorado.**

Este instrumento fue diseñado con el propósito de identificar, describir y valorar la opinión de los docentes sobre el tema de la educación intercultural, los conceptos sobre diversidad y discriminación, al igual que la importancia de una educación en valores. Así mismo, la intención de este era medir el grado de sensibilidad y la actitud de los docentes con respecto a la interculturalidad.

Este instrumento se aplicó tanto a docentes de planta como a contratados por hora cátedra. No obstante, debido a la poca disponibilidad de tiempo de los segundos, estos participaron en menor medida en las entrevistas. Es decir, la mayoría de los docentes que decidieron colaborar con la entrevista fueron los profesores vinculados a la planta de la universidad. La aplicación de este instrumento tuvo los siguientes inconvenientes:

1. El cuestionario fue considerado demasiado largo.
2. El instrumento tenía fallas de redacción que fueron notadas por los docentes.
3. Se debió revisar la redacción de todas las preguntas, teniendo en cuenta que algunas fueron consideradas como inducidas.
4. Los profesores presentaron dificultad al responder los ítems referidos a los conceptos cultura, interculturalidad, identidad, etc.

Un aspecto que salió a relucir estuvo relacionado con los problemas y las condiciones de seguridad generadas por la presencia de antagonismos políticos y en especial por la existencia de grupos políticos de izquierda a los que están vinculados algunos estudiantes y docentes de la Universidad, por lo cual se sugirió la conveniencia de omitir el ítem relacionado con la identidad y lugar de residencia, lo que implicó que solo se limitara a considerar datos básicos como edad, sexo, la especialidad de los docentes, el programa al que pertenecen los estudiantes y los semestres que cursan.

En ese orden de ideas, surgieron una serie de recomendaciones que fueron tenidas en cuenta a la hora de aplicar el instrumento totalmente validado. La aplicación de la encuesta a los estudiantes duró, en promedio, 30 minutos, y a los profesores, 20 minutos cuando estaban dedicados so-

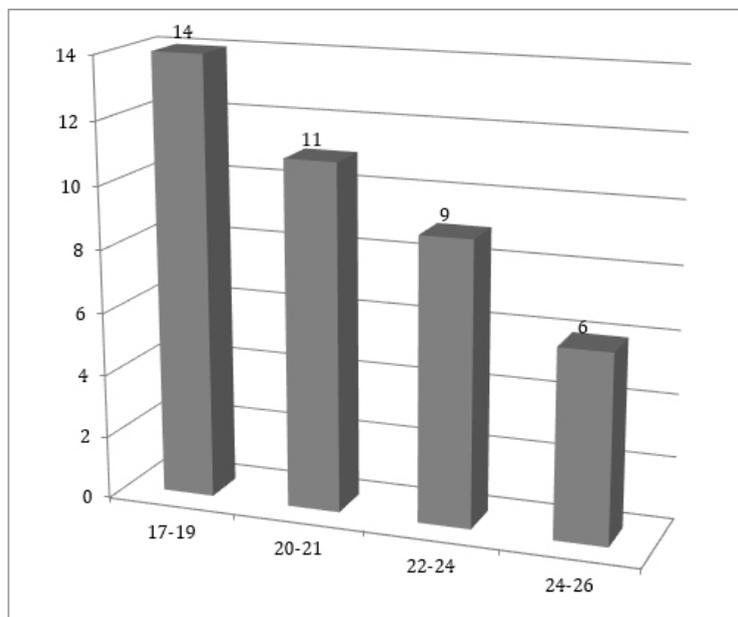
lamente a responder el instrumento. Este tiempo aumentó cuando los docentes estaban dedicados simultáneamente a otra labor. Para el caso de los estudiantes el tiempo se vio incrementado, debido a que la prueba se les aplicó por fuera del salón de clase.

En la siguiente tabla se indica la distribución de los estudiantes por programas, edades, sexo y programa al cual pertenecen:

**Tabla 6.** Distribución de la muestra del estudio piloto

Datos generales		Frecuencia	Porcentaje
Población prueba piloto estudiantes		40	
Sexo	Masculino	16	40%
	Femenino	24	60%
Edades	17-19	14	35%
	20-21	11	27,5%
	22-24	9	22,5%
	24-26	6	15%
Programas			
Licenciatura en Lengua Castellana		8	20%
Licenciatura en Ciencias Sociales		10	25%
Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deportes		11	27,5%
Licenciatura en Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales		5	12,5%
Licenciatura en Educación Infantil		6	15%
Población docente		10	
Edad de los docentes			
30-39		3	30%
40-53		5	50%
54-65		2	20%

Con la información contenida en la anterior tabla se construyó el siguiente gráfico:

**Gráfico 1.** Rango de edades de estudiantes, muestra piloto

### 3.9. Validez y fiabilidad de los instrumentos

Con el propósito de determinar la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados para valorar y medir el grado de conocimiento que tienen los estudiantes de la Facultad de Educación de la universidad sobre la formación para la educación intercultural, la sensibilidad intercultural, la diversidad, la igualdad y el concepto de cultura desarrollados en los programas y en los currículos de formación, fue necesario analizar los contenidos temáticos, la estructura y la pertinencia de las preguntas, así como también la perceptibilidad y comprensión de los instrumentos por parte de la población objeto de la muestra piloto. Proceso para el cual se tuvieron en cuenta, además del contenido de las preguntas, otros referentes similares, es decir, otras encuestas aplicadas en trabajos afines a este. Todo ello permitió, juntamente con la aplicación de una prueba piloto para corregir errores, tanto de forma como de fondo, en los contenidos de las preguntas, verificar -desde el punto de vista cualitativo-, la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados, así como de los procedimientos empleados en el proceso.

Para establecer su validez y confiabilidad, el análisis de los instrumentos se realizó también con el apoyo de pares académicos y de la tutora de esta investigación, quienes realizaron una valoración cuantitativa de los mismos, lo cual permitió determinar por unanimidad la intensidad de correlación y el criterio de interpretación de las siguientes variables:

**Tabla 7.** Grado de confiabilidad

Variable	Intensidad de correlación	Criterio de interpretación
Calidad	Alta	Sí
Pertinencia	Alta	Sí
Comprensión	Media	Sí
Aplicabilidad	Alta	Sí
Coherencia	Alta	Sí

Es de anotar que los instrumentos resultaron válidos en la medida en que estos permitieron medir los aspectos para los cuales fueron diseñados. La validez de estos, en cuanto a su contenido, criterios y constructos, resultó clave a la hora de diseñar los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores (Salgado, 2007).

El primer aspecto corresponde a la validez de contenido a través del cual se mide el grado en el que los ítems parecen medir lo que se proponen.

Es el método más sencillo para medir la validez del instrumento. Se considera la parte del sentido común de la validez de contenido que asegura que los ítems del instrumento son adecuados. Consiste en que algunas personas, expertas o no, digan si consideran relevantes los ítems incluidos en un instrumento. Cuantas más personas intervengan, mayor validez tendrá esta técnica. Medir la validez aparente es importante porque la aceptación de una escala por varias personas da consistencia a la hora de utilizarla. La validez de contenido es un método relevante sobre todo cuando se diseña un instrumento. No es tan importante cuando el instrumento ya ha sido validado anteriormente y utilizado en distintos ámbitos. Sin embargo, cuando se traduce un instrumento a otro idioma, si se supone que los conceptos explorados cambian significativamente de una cultura a otra, puede ser conveniente volver a comprobar la validez aparente (Carvajal *et al.*, 2011).

Por su parte, la fiabilidad se entiende como la propiedad que designa la constancia y precisión de los resultados que obtiene un instrumento al aplicarlo en distintas ocasiones. Es decir, la fiabilidad evalúa el grado de consistencia en que un instrumento mide lo que debe medir: “Un instrumento es fiable cuando los resultados son comparables en situaciones similares” (Salgado, 2007).

### **3.10. Descripción de la población y la muestra**

#### **3.10.1. La población.**

La población seleccionada para esta investigación estuvo conformada, principalmente, por dos unidades de análisis o actores: docentes y estudiantes de cinco programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. La muestra seleccionada fue intencional y no probabilística o dirigida ya que, tal como lo plantea Daymon (2002), “Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población”. En este caso se escogieron por conveniencia o intencionalmente cinco de los nueve programas que hacen parte de la Facultad de Educación de la Universidad

Esta elección se realizó teniendo en cuenta que este proyecto es un estudio de caso, para indagar, comparar y analizar las opiniones, imaginarios y representaciones sobre la educación intercultural. Al mismo tiempo, la investigación pretendió estudiar las estructuras curriculares de cada uno de estos programas seleccionados, para identificar el componente relacionado con la interculturalidad.

A lo anterior hay que añadir que, para la elección de la muestra, se tuvo en cuenta principalmente que la universidad fuera pública y que contará con una amplia oferta de programas de formación docente a través de su Facultad de Educación. En cuanto a los programas seleccionados, la razón de la escogencia tuvo que ver con la representación de estos en el contexto de la facultad y el número de estudiantes matriculados.

La población objeto de estudio estuvo constituida por 20 docentes, quienes hacen parte de los distintos programas de la Facultad de Educación seleccionados. Los sujetos de la muestra fueron escogidos de forma aleatoria, aplicando un sistema de proporciones del número total de 74 docentes.

En la siguiente tabla se describe la población total de estudiantes matriculados en el semestre 2009-1 en los programas seleccionados para el estudio.

**Tabla 8.** Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad 2009-1

Denominación del programa	No. Estudiantes
Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deporte	496
Licenciatura en Lengua Castellana	587
Licenciatura en Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales	169
Licenciatura en Educación Infantil	277
Licenciatura en Ciencias Sociales	545
<b>Total de estudiantes programas seleccionados</b>	<b>2074</b>

### 3.10.2. Selección y construcción de la muestra representativa.

Para obtener una muestra representativa, tanto de docentes y estudiantes, se procedió de forma aleatoria estratificada, lo cual implicó:

dividir la población en grupos, llamados estratos, que son más homogéneos que la población como un todo. Los elementos de la muestra son entonces seleccionados al azar o por un método sistemático de cada estrato. Las estimaciones de la población, basadas en la muestra estratificada, usualmente tienen mayor precisión (o menor error muestral) que si la población entera muestreada mediante muestreo aleatorio simple. El número de elementos seleccionados de cada estrato puede ser proporcional o desproporcional al tamaño del estrato en relación con la población (Bologna, 2011).

### 3.10.3 Procedimiento para la selección y construcción de la muestra.

La muestra estaba constituida por elementos extraídos a través de determinados procedimientos, las cuales son llamadas por los investigadores como las técnicas de muestreo (Goetz y Lecompte, 1988; Del Rincón, 1995).

En este caso, el tipo de muestreo empleado para garantizar la representatividad de la muestra y las posibilidades de generalización fue el muestreo estratificado (Martínez-Salgado, 2012), que consiste en subdividir la población en subgrupos o estratos, teniendo en cuenta las diferentes características relevantes de acuerdo con el tema que se pretendió investigar, de modo que se encuentren representados los diferentes estratos.

Como este estudio pretende, en la fase de intervención social, proponer el diseño de un currículo para la educación intercultural, destinado a la formación de docentes de la Facultad de Educación, se partió de dos poblaciones. La primera, los estudiantes de los programas seleccionados de la Facultad de Educación. En este primer grupo se incluyó un número representativo de los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos legalmente reconocidos en el centro educativo. El total de la población estudiantil matriculada en los 5 programas seleccionados para 2009-1 era de 2074. La segunda población estuvo representada por los 72 profesores que laboraban en la Facultad de Educación para este mismo periodo.

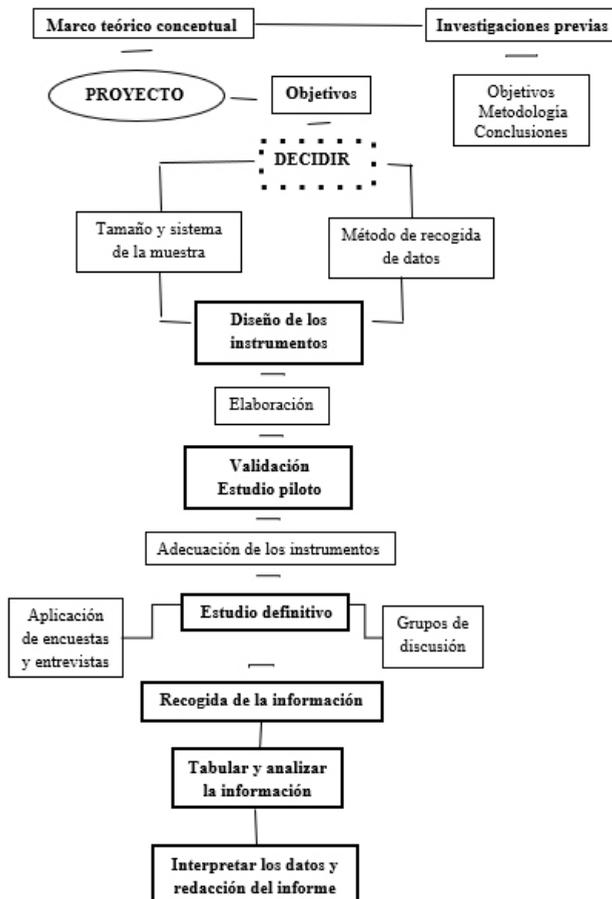
Fue necesario definir cuántos estudiantes iban a participar como objeto de esta investigación, lo cual se realizó a partir de diferentes estrategias que permitieron calcular el tamaño de la muestra. Se seleccionó el programa Panel Netquest, solución de campo online de calidad avanzada, en el que solo se necesita conocer el número de entrevistados que se debe utilizar en una población dada, a través de una calculadora que sugiere un margen de error de 5 %, porcentaje habitual para este tipo de estudios, y un nivel de confianza del 95 %, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y permite asignarle el tamaño del universo de las encuestas. Este programa también sugiere tener en cuenta un nivel de heterogeneidad que es lo diverso de la población objeto de estudio. Para el caso la población está conformada tanto por hombres como por mujeres. Por lo tanto, el tamaño muestral recomienda se apliquen hasta 325 encuestas aproximadamente, equivalente al 15.6 % del total de la población estudiantil, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla 9.** Muestra inicial indicada para el estudio

Muestra de estudiantes encuestados	325
Muestra de estudiantes de los grupos de discusión, quienes pertenecen a grupos étnicos	80
<b>Muestra total</b>	<b>405</b>

Lo expuesto en este capítulo da cuenta de la fase instrumental y metodológica en que se fundamentó la investigación, cuyos resultados, análisis y aplicación serán abordados en los siguientes capítulos. En la figura siguiente se puede observar el resumen del proceso de investigación en el cual se articuló lo teórico, lo instrumental, lo metodológico, así como la interpretación y análisis de la información, todo lo cual permitió construir la propuesta sobre educación intercultural para la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

**Figura 7.** Resumen del proceso de investigación



## Capítulo 4.

# Trayectorias y experiencias de la investigación intercultural

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos en los estudios empíricos llevados a cabo con la población objeto de investigación, proceso para el cual se aplicaron diversos instrumentos que permitieron medir, en estudiantes y profesores, la sensibilidad intercultural, las competencias comunicativas interculturales y las representaciones que estos sujetos portan sobre los otros. En ese sentido, se presentan los resultados de una investigación que ha buscado proponer un currículo que pretenda integrar la educación intercultural en la formación de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

Para procesar esta información, compilada a través de instrumentos previamente validados, se utilizó un programa estadístico, apropiado para este tipo de trabajos, conocido como SPSS/PC WIN 8.0 (*Statistical Package for Social Science/Personal Computer*), el cual sirve para el análisis de datos factoriales y de contraste. La información recopilada a partir de los instrumentos u hojas de registro recibió un tratamiento estadístico y fue utilizada fundamentalmente para la descripción de las características principales de la muestra. Este trabajo estadístico realizado con el SPSS permitió la elaboración de tablas de frecuencias y gráficos que facilitan representar la información procesada, al mismo tiempo que permiten la caracterización, tanto de los sujetos, como del escenario en el cual se realizó la investigación.

Para el análisis y la exposición de los resultados, la información de este capítulo se organizó de la siguiente manera:

En primer lugar, se enuncian los dos primeros instrumentos, con los cuales se quiso dar cuenta, tanto desde la perspectiva cuantitativa como la cualitativa, de diversos aspectos y variables propias de este tipo de estudios. En efecto, además de las condiciones abordadas en el tercer capítulo tales como edad, género, estrato socioeconómico, lugar de nacimiento, nacionalidad, estado civil, religión y participación política, los instrumentos utilizados permitieron acercarnos a algunos elementos considerados importantes a la hora de analizar el grado de sensibilidad intercultural, así como la actitud y los comportamientos asumidos por estudiantes y profesores con respecto a individuos con los que no comparten sus mismos códigos culturales y sociales. Se trata de referenciar la sociabilidad y el grado de tolerancia que los estudiantes asumen ante la presencia de desplazados, población LGTBI, extranjeros y personas de otras culturas o grupos étnicos que hacen vida académica en la universidad. Se indaga sobre las diferentes actividades que la universidad y la Facultad de Educación realizan para fomentar el respeto a la diversidad y las buenas prácticas interculturales. En esta primera parte también se analizan las entrevistas realizadas a los profesores adscritos a los programas estudiados, a quienes se les preguntó sobre cómo son percibidos los prejuicios dentro y fuera del aula. Así mismo, se buscó identificar si se ocupan o no de lo intercultural en sus clases y qué tipo de estrategias utilizan para desarrollar la educación intercultural en los procesos curriculares que llevan a cabo en el aula. Aquí también se da cuenta de cómo y en qué grado los docentes se reconocen como individuos que hacen parte de una sociedad pluriétnica, al mismo tiempo que se analiza la opinión que estos tienen sobre la interculturalidad, los valores, la diversidad, la cultura y la identidad.

#### **4.1. Descripción, análisis y presentación de los resultados de las entrevistas**

Los instrumentos utilizados para realizar las entrevistas a los estudiantes fueron diseñados con el propósito de acceder a información de primera mano sobre las actitudes que estos asumen con respecto a la interculturalidad y diversidad presente en la sociedad y especialmente en el medio universitario al que pertenecen. A continuación, se presentan cada una de las respuestas obtenidas a través de estos instrumentos, al mismo tiempo que se efectúa la descripción e interpretación de estas, con lo cual se quiere dar forma a la información empírica que da soporte a las propuestas que en materia de educación intercultural generó la investigación.

#### **4.1.1. Identificación y valoración del grado de sociabilidad, competencias comunicativas interculturales y movilidad de los estudiantes.**

Uno de los aspectos que se buscaba identificar y valorar a través de las entrevistas con los estudiantes era lo relacionado con las formas de sociabilidad y las facilidades de comunicación que estos poseen dentro de una sociedad diversa e intercultural. Para ello se partió de la idea de que, a pesar de que cotidianamente los estudiantes establecen relaciones con sujetos que piensan, hablan, interpretan e incluso actúan de forma distinta a la propia, la sociabilidad y la comunicación con estos no resulta ser la mejor. En efecto, estas diferencias, que aparentemente son muy comunes en sociedades como la colombiana, constituyen un continuo reto tanto para la sociabilidad como para la comunicación aunque, de hecho, en la mayoría de las ocasiones, no reconozcan la necesidad de enfrentar esta situación como un reto tanto personal como institucional. Esta situación, producto de la incapacidad comunicativa, en ocasiones es resultado de lo que algunos especialistas llaman “actitudes de ignorancia o incluso rechazo hacia la diferencia cultural” y que evidencia la inexistencia o la falta de solidez de una adecuada formación humana para la convivencia en sociedades diversas y plurales.

Esta situación, aunque no parezca, resulta generalizada; esto es, desborda el ámbito educativo, tal como lo demuestran los constantes actos de intolerancia que derivan en actos de violencia (Franco, 2003). En efecto, en países como Colombia, la falta de diálogo como mecanismo para superar los conflictos es una de las situaciones generadoras de violencia social y política que termina afectando los grupos minoritarios. Situación que para el caso de la universidad se hace más evidente, dado que en estos espacios se experimenta con mayor intensidad la llamada realidad multicultural como una representación en escala de lo que acontece en un marco social mayor (Moreno, 2013).

Se presentan, entonces, las preguntas diseñadas para el caso del objeto de estudio:

**Pregunta 1.** Me gusta relacionarme con personas de otras culturas.

En cuanto a la pregunta dirigida a los estudiantes sobre si les gusta relacionarse o no con personas de otras culturas, el 19,7 % de los 325 estudiantes que conformaban la población objeto de análisis respondieron que estaban totalmente de acuerdo; el 19,1 % manifiesta estar de acuerdo;

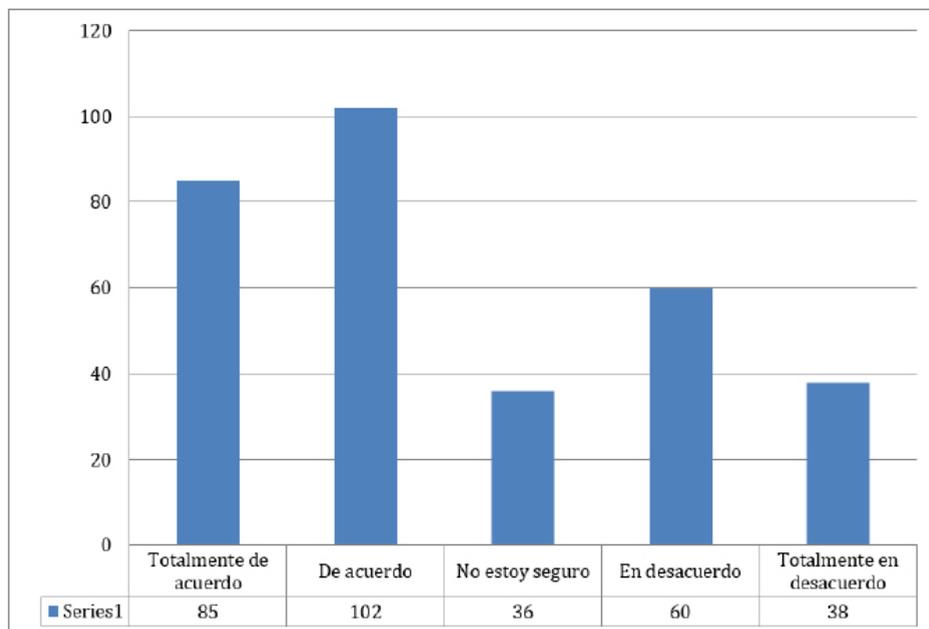
sin embargo, el 60 % conforma la franja de los que manifiestan no estar seguros, o estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la idea de relacionarse con personas de otras culturas. Este resultado denota una actitud de discriminación que asumen los estudiantes de la Facultad de Educación ante personas de otras culturas.

**Tabla 10.** Me gusta relacionarme con personas de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	64	19,7	20	20
	De acuerdo	62	19,1	19,3	39,3
	No estoy seguro	32	9,9	10	49,3
	En desacuerdo	75	23	23,3	72,7
	Totalmente en desacuerdo	88	27	27,3	100
	Total	321	98,7	100	
Perdidos en el sistema		4	1,3		
Total		325	100		

**Pregunta 2.** Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas.

Esta pregunta, estrechamente ligada con la anterior, buscaba determinar si los estudiantes consideran que se les hace difícil entenderse con personas pertenecientes a otras culturas. Arrojó como resultado que, a 185 individuos -equivalentes al 60 %-, se les hace difícil entender a estas personas, situación que resulta congruente con las respuestas de la pregunta anterior, tal como se observa en el gráfico siguiente:

**Gráfico 2.** Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas

**Pregunta 3.** Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en mis relaciones con personas de otras culturas o en condición de desplazadas.

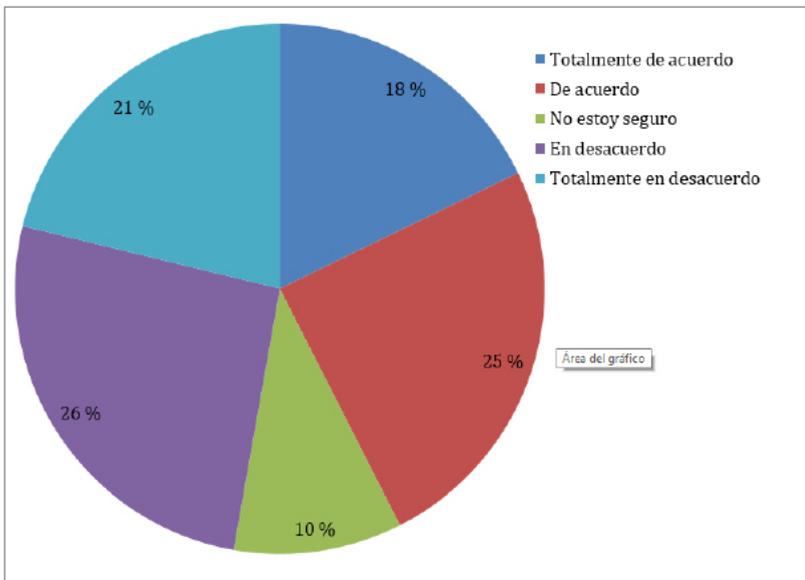
Esta es otra de las preguntas contenidas en el instrumento aplicado y cuyo resultado es un indicador de la inseguridad de los estudiantes para construir relaciones personales con individuos de otras culturas, así como también con personas en condición de desplazamiento. Esto último resulta un ejemplo de intolerancia, sobre todo si se tiene en cuenta que Colombia es de los países con mayor desplazamiento interno producto de la violencia, motivo por el cual el Gobierno Nacional, en instancias de acciones legales (Corte Constitucional, 2004, Sentencia T-025)<sup>6</sup>, ha creado políticas públicas, una de las cuales apunta a brindar exenciones y facilidades de ingreso a las universidades estatales a estos sectores sociales (Guerrero-Useda y Guerrero-Barón, 2009). Razón por la cual el MEN con-

<sup>6</sup> Esta sentencia es la respuesta de la Corte Constitucional a la inconformidad de la población desplazada, ante la imposibilidad de ejercer sus derechos y ante la imposibilidad del Estado de garantizarlos. Véase: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>.

vocó a las Instituciones de Educación Superior (IES) a “Establecer los mecanismos que garanticen a la población desplazada, que cumpla con las condiciones exigidas, el acceso, la permanencia y culminación de estudios en la educación superior, como becas, cupos, exención de derechos pecuniarios, demás aspectos de apoyo” (MEN, 2008, p. 1).

Estas acciones afirmativas que buscan beneficiar a la población desplazada, de la cual hacen parte indígenas y sectores de la comunidad negra, han generado las condiciones para que un número mayor de jóvenes en calidad de desplazamiento ingresen a la universidad. Sin embargo, un porcentaje importante de estos desertar tempranamente por causa de sus precarias condiciones socioeconómicas y por la revictimización de la que son objeto incluso por parte de algunos de sus compañeros de estudio, quienes los discriminan por considerarlos “peligroso y poco confiables”. El siguiente gráfico expone los resultados al cuestionamiento sobre la seguridad en las relaciones con personas de otras culturas o en condición de desplazamiento:

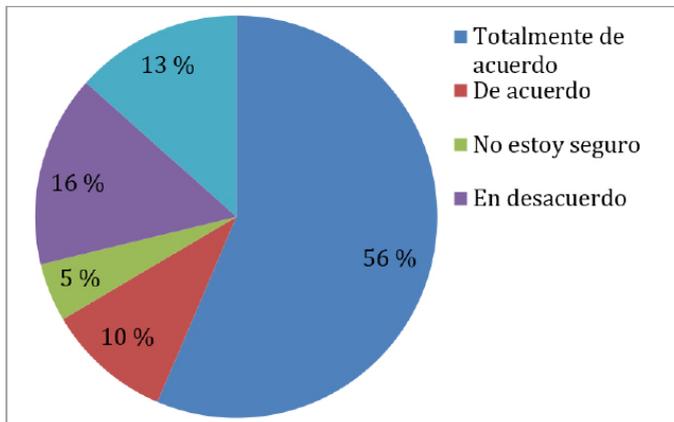
**Gráfico 3.** Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en mis relaciones con personas de otras culturas o en condición de desplazadas



**Pregunta 4.** Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo su idioma.

En su gran mayoría, el 55 % de los entrevistados, considera que se les hace muy difícil entablar conversación con personas de otra cultura, incluso conociendo su idioma. Ello denota un marcado provincialismo de los estudiantes, lo cual contradice lo que popularmente se cree del hombre costeño, de quien se dice que es “extrovertido y conversador”, lo cual queda evidenciado en el siguiente gráfico:

**Gráfico 4.** Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo mi idioma



El hecho de que los estudiantes reconozcan que tienen dificultades para hablar con personas cuya lengua no es el español, es un indicador que va más allá de una aparente actitud introvertida, pues lo que realmente está oculto en la respuesta es la ausencia de competencias lingüísticas, como lo demuestra que el 47 % de personas encuestadas no posee los niveles mínimos de conocimiento del inglés como idioma universal. Lo cual es contradictorio, si tenemos en cuenta que la universidad ofrece cursos de idiomas extranjeros para su población estudiantil, quienes deben superar una prueba para poder graduarse. Tal como lo afirma el MEN, “el dominio de un idioma extranjero es esencial para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo académico, cultural y económico”. Ciertamente,

el mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo (MEN, s.f).

**Pregunta 5.** Creo que los valores de todas las personas son importantes, sin importar su origen cultural.

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes encuestados acerca de la importancia de los valores que tiene cada persona, el 46,7 % de estos reconocen los valores de quienes pertenecen a otras culturas, creen que los valores de todas las personas son relevantes, sin importar su origen cultural. Sin embargo, el 38,2 % se mueve en la franja de quienes no les dan importancia a los valores de los que son portadores las personas de otras culturas, mientras el 13,2 % considera no tener claridad o no estar seguro al respecto, tal como se sintetiza en la siguiente tabla:

**Tabla 11.** Creo que los valores de todas las personas son importantes, sin importar su origen cultural

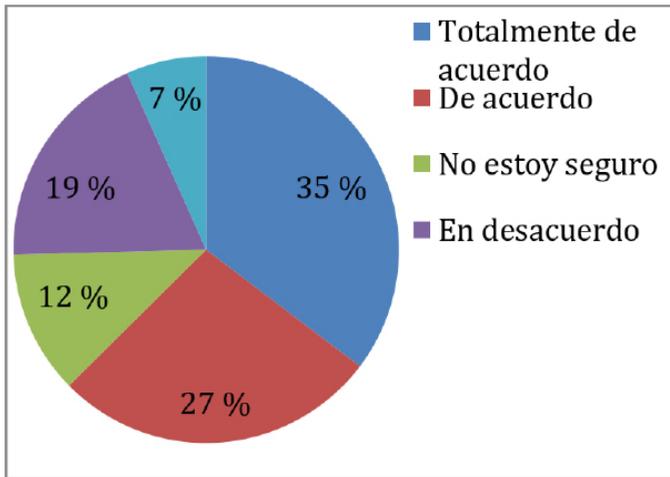
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	79	24,3	25,3	25,3
	De acuerdo	73	22,4	23,3	48,6
	No estoy seguro	43	13,2	13,7	62,3
	En desacuerdo	81	25	26	88,4
	Totalmente en desacuerdo	36	11,2	11,6	100
	Total	312	96,1	100	
<b>Perdidos en el sistema</b>		13	3,9		
<b>Total</b>		325	100		

**Pregunta 6.** Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono con extranjeros que con personas de mi país.

De acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes encuestados sobre esta pregunta, se puede decir que 35 % de la población estudiantil

encuesta está totalmente de acuerdo y el 27 % dice estar de acuerdo en que se sienten incómodos cuando se relacionan con personas de otras culturas o extranjeras, más que con individuos del mismo país. Y solo el 25 % conforman la franja de quienes manifiestan no incomodarse al momento de relacionarse con extranjeros.

**Gráfico 5.** Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono con extranjeros que con personas de mi país

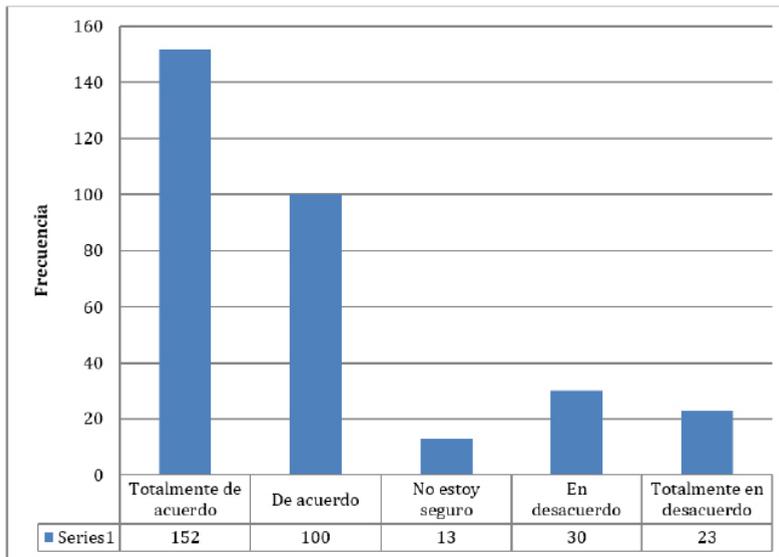


**Pregunta 7.** No me produce tensión relacionarme con personas de otras culturas.

Con respecto a este ítem, la entrevista arrojó un resultado contrapuesto a la tendencia que muestra que los estudiantes tienen una escasa sensibilidad intercultural, lo cual se traduce en una pobre sociabilidad con quienes provienen de otras culturas. Ante esta pregunta, el 46,7 % y el 31 % de los estudiantes afirman estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, en que no se sienten tensionados a la hora de relacionarse con personas de otras culturas; respuestas que resultan atípicas con respecto a las actitudes de intolerancia y escaso reconocimiento de la otredad, demostradas a través de las anteriores respuestas de los estudiantes encuestados de los cinco programas seleccionados, quienes en su mayoría muestran una muy baja sensibilidad hacia la interculturalidad, así como una socialización muy escasa con personas de otras culturas. Por lo que se podría afirmar que están en un círculo vicioso en la medida en que sin interacción no puede haber socialización, y sin esta no puede

haber comprensión mutua. Sobre todo, por el hecho de que la comprensión mutua es uno de los objetivos inmediatos de la interacción, que se expresa en el proceso de socialización, el cual pasa necesariamente por la comunicación intercultural.

**Gráfico 6.** No me produce tensión relacionarme con personas de otras culturas



**Pregunta 8.** No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas.

Las respuestas a este ítem, como se relacionan en la Tabla 12, corroboran la tendencia que se ha venido marcando al describir los resultados de la aplicación de la entrevista, pues se encontró que del total de estudiantes encuestados, el 43,4 % de estos están totalmente de acuerdo en que no les agrada trabajar con personas de diferentes culturas, lo cual, sumado al 24,3 % de quienes están de acuerdo, suman el 67,7 % que manifiestan no sentirse agregados a la hora de realizar trabajos conjuntos con personas pertenecientes a otras culturas.

**Tabla 12.** No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Totalmente de acuerdo	141	43,4	45,2	45,2
	De acuerdo	79	24,3	25,3	70,5
	No estoy seguro	9	2,6	2,7	73,3
	En desacuerdo	53	16,4	17,1	90,4
	Totalmente en desacuerdo	30	9,2	9,6	100
	Total	312	96,1	100	
<b>Perdidos en el sistema</b>		13	3,9		
<b>Total</b>		325	100		

Lo visto hasta ahora denota la inexistencia de una cultura de la diversidad, a pesar de que en la institución existen principios formales o presencia de discursos a favor de la diversidad, como lo manifiesta el Estatuto General (Universidad del Atlántico):

La institución promueve la creación, el desarrollo y la adaptación del conocimiento en beneficio del crecimiento humano y científico; la reafirmación de los valores de la nacionalidad, en su diversidad étnica y cultural; el respeto a las diferentes ideologías; la expansión de las áreas de creación y disfrute de la cultura.

Es necesario que desde los programas de pregrado se fomenten y se realicen acciones que pongan en práctica una cultura de la diversidad, para así lograr una interacción equitativa que solo es posible con ese fomento de la cultura de la diversidad, pues es un requisito indispensable para la construcción de una ciudadanía desde la universidad,

lo cual pasa necesariamente por el hecho de que los estudiantes deben ser conscientes de que viven en una sociedad diversa y que acepten la necesidad de aplicar principios de acción que fomenten el reconocimiento y el respeto al comportamiento individual. Sin esta aceptación difícilmente se puede conseguir que las personas de diferentes identidades (lengua, religión, nacionalidad, cultura) se interrelacionan (Zapata-Barrero y Pinyol, 2013, p. 41).

Para lograr esto hay que tener en cuenta, tal como lo afirma Zapata-Barrero, que la diversidad como tal se convierte en un recurso que tiene

valor en sí mismo. Ello implica que “el objetivo no es tanto fomentar la diversidad, sino convertir la diversidad en una cultura pública y en un bien distribuible: la cultura de la diversidad” (Zapata-Barrero y Pinyol, 2013, p. 41).

Partiendo de esa premisa es que existe un consenso, establecido en la Declaración de Cartagena de Indias en la Primera Reunión Interamericana de Ministros y Máximas Autoridades de Cultura (2009) sobre el hecho de que

la diversidad cultural que caracteriza nuestra región es fuente de gran riqueza para nuestras sociedades y que el respeto y la valoración de nuestra diversidad contribuyen al dinamismo social y económico, y son factores positivos en la promoción de la gobernabilidad, la cohesión social, el desarrollo humano, los derechos humanos y la coexistencia pacífica en el hemisferio.

Sin embargo, para el caso de la universidad, es necesario tener en cuenta que no es suficiente proclamar la necesidad del reconocimiento y la coexistencia entre todas las formas de diversidad, sino que hay que llevar a cabo buenas prácticas interculturales que permitan la convivencia. En otras palabras, es promover la vivencia conjunta en un contexto de estabilidad y de cohesión social de la comunidad universitaria, lo cual necesariamente deberá impactar o verse reflejado en los espacios sociales en que habitan los estudiantes.

Habiendo dicho esto, continuamos con la descripción de las respuestas dadas por los estudiantes.

Pregunta 9. Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de diferente cultura.

Se ve cómo, tal como lo muestra la Tabla 13, está presente un discurso de doble moral, pues los datos arrojados por los estudiantes encuestados en este ítem muestran que la mayor parte manifiestan que su actitud sociable no distingue entre la pertenencia cultural de las personas con las cuales se relaciona. En efecto, el 74,3 % afirma no tener distinciones a la hora de establecer relaciones sociales con miembros de comunidades diversas, dato que contradice la tendencia marcada por la mayoría de las respuestas analizadas hasta ahora.

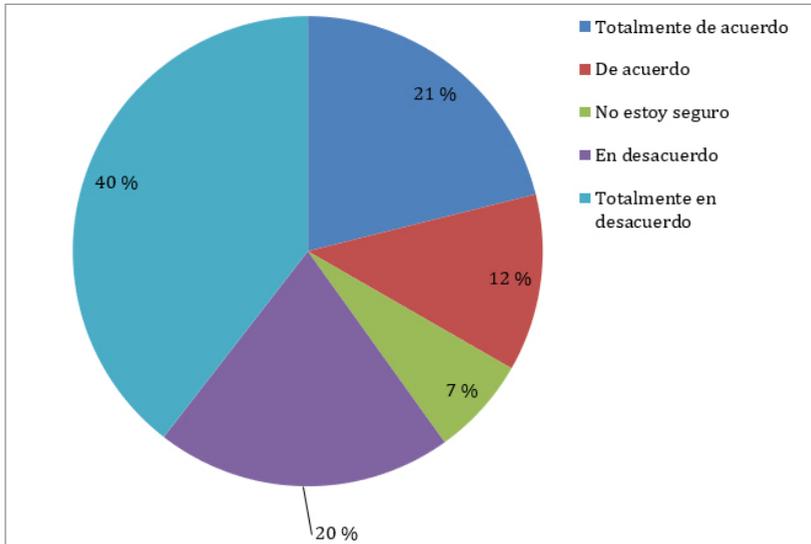
**Tabla 13.** Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de diferente cultura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Totalmente de acuerdo	122	37,5	37,7	37,7
	De acuerdo	120	36,8	37,1	74,8
	No estoy seguro	47	14,5	14,6	89,4
	En desacuerdo	13	3,9	4	93,4
	Totalmente en desacuerdo	21	6,6	6,6	100
	Total	323	99,3	100	
<b>Perdidos en el sistema</b>		2	0,7		
<b>Total</b>		325	100		

**Pregunta 10.** Creo que trabajar con personas de diferente cultura es y será algo valioso y positivo para mí.

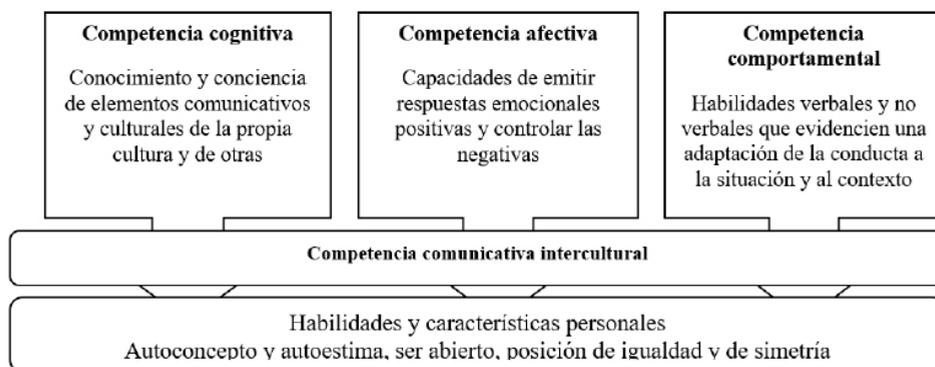
Los resultados de esta pregunta retoman la tendencia de la débil habilidad intercultural manifestada por la comunidad estudiantil de la Facultad de Educación, pues el 58 % de los entrevistados consideran que realizar trabajos conjuntos con personas de otras culturas no les beneficia en nada, mientras que solo el 32,2 % considera beneficiosa esta actividad.

**Gráfico 7.** Creo que trabajar con personas de diferentes culturas es y será algo valioso y positivo para mí



Esto es una muestra de que estos estudiantes carecen de habilidades para relacionarse y comunicarse efectivamente con individuos que no comparten la misma cultura, idioma u otros imaginarios. Situación que justifica mucho más la necesidad de establecer un modelo de educación intercultural en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación, que permita generar en los estudiantes las competencias de comunicación intercultural, lo cual pasa necesariamente por desarrollar habilidades para que sean capaces de actuar en forma adecuada y flexible al momento de enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Modelo que debe diseñarse, como lo sostienen Chen y Starosta (2000), teniendo en cuenta que el desarrollo de la llamada sensibilidad cultural es un proceso activo de aprendizaje que implica una transformación de identidad de las personas, un cambio en los valores que son compartidos y un incremento en la autoconfianza para establecer relación y comunicación con personas culturalmente diferentes, tal como se observa en la siguiente figura.

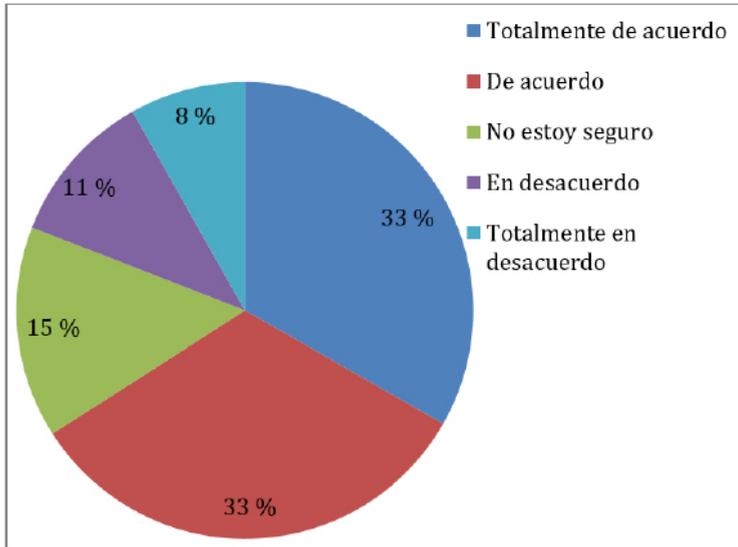
**Figura 8.** Modelo de competencia comunicativa intercultural



**Pregunta 11.** Tengo habilidades para relacionarme con personas de diferente cultura a la mía.

A pesar de que los estudiantes encuestados demuestran una muy baja sensibilidad intercultural que afecta la comunicación y la sociabilidad con personas pertenecientes a otras culturas o socialmente diversas, afirman tener habilidades para establecer relaciones con personas de distintas culturas, lo que no es del todo cierto, pues tal como se ha ido describiendo, los resultados generales obtenidos indican lo contrario y exponen la ausencia de una competencia comunicativa intercultural que impide que se generen espacios de sociabilidad entre individuos pertenecientes a distintas culturas. Es por ello que este ítem puede resultar contradictorio, razón por la cual se desestimó su validez, ya que no se puede afirmar que se poseen habilidades para relacionarse con personas de otras culturas, cuando se han dado muestras del rechazo y desinterés en la acción de interrelacionarse con personas con quienes no se comparten códigos culturales. En efecto, convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone una preparación y unas competencias que habitualmente se desarrollan en la escuela y se consolidan en la universidad. Sin embargo, por lo visto hasta ahora, se puede afirmar que la ausencia de competencias comunicativas interculturales y de sensibilidad intercultural es otra de las falencias con que llegan los jóvenes a la educación superior, quienes además adolecen de competencias lectoras y de un pensamiento crítico tan necesario en su formación profesional (Calderón y Quijano, 2010).

**Gráfico 8.** Tengo habilidades para relacionarme con personas de diferente cultura a la mía



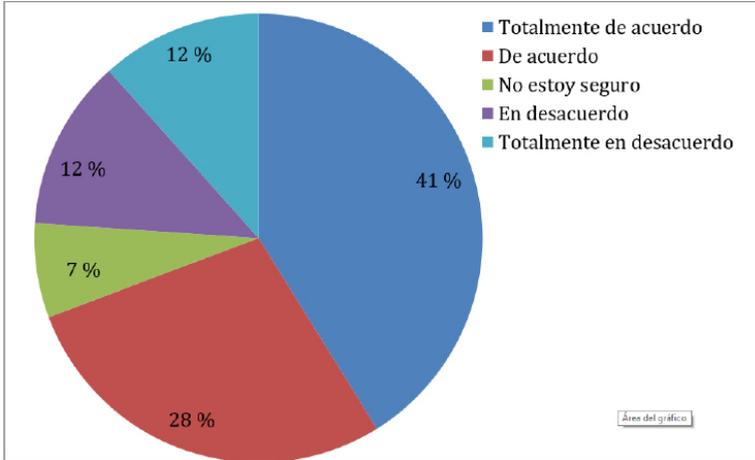
**Pregunta 12.** Me molesta la presencia de desplazados.

Las respuestas dadas a esta pregunta reafirman la posición de desestimar los resultados del anterior ítem, en el que los estudiantes afirman contar con habilidades para relacionarse con personas de diferente cultura. Se tiene que al 66,5 % de estos mismos estudiantes, como lo muestra el Gráfico 8, les molesta o incomoda la presencia de personas desplazadas en su entorno cercano o en los espacios por los que se movilizan en la ciudad, mientras que solo el 23 % afirma no sentirse incómodo por la presencia de estas personas.

Algunos estudiantes manifiestan que los desplazados les generan sensación de inseguridad “ya que traen consigo malas compañías y malas mañas”, lo que en la práctica no es más que la repetición de un estereotipo social que se ha construido en la sociedad colombiana con respecto a las personas que por causas de la violencia se han visto obligadas a abandonar su tierra e irse a las ciudades, en condiciones precarias de supervivencia, por lo cual les toca deambular por las calles en busca de su sustento diario. La respuesta de los estudiantes denota también una abierta hostilidad contra la población desplazada, lo cual está basado en

prejuicios que no encuentran asidero en la realidad, aunque les atribuyen la responsabilidad por la inseguridad urbana (Alejo *et al.*, 2007).

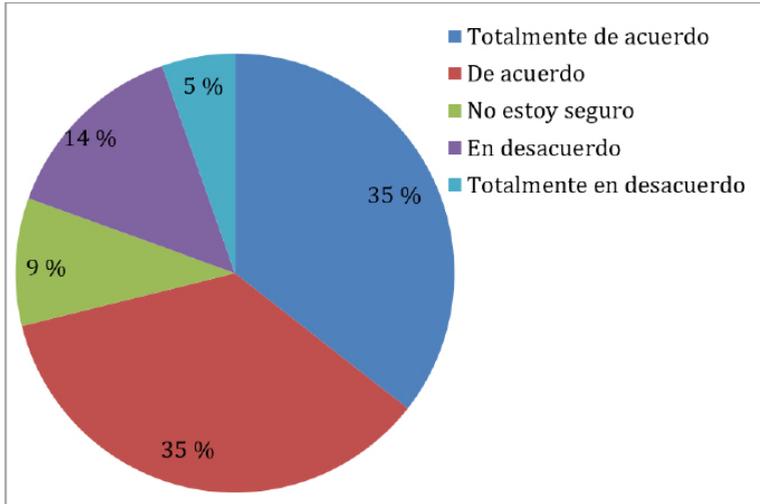
**Gráfico 9.** Me molesta la presencia de desplazados



**Pregunta 13.** Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura.

Según lo planteado en esta pregunta, el 70 % -la mayoría de los estudiantes encuestados-, está totalmente de acuerdo en no guiarse por los estereotipos que tiene sobre una determinada cultura al momento de conocer a alguien. Por su parte, el 19 % manifiesta que los estereotipos o representaciones existentes sobre el grupo cultural terminan por influir en la decisión que se toma con relación al grupo. Este resultado, independientemente del abrumador 70 %, no significa que esta gran mayoría de estudiantes carezca de estereotipos, pues todos los individuos, unos más que otros, son portadores de estereotipos (Calloway-Thomas, 2010), los cuales dificultan la comunicación intercultural. Por ello es importante desarrollar acciones colectivas que posibiliten superar su uso abusivo y recurrente contra las otras personas. En otras palabras, superar los prejuicios heredados.

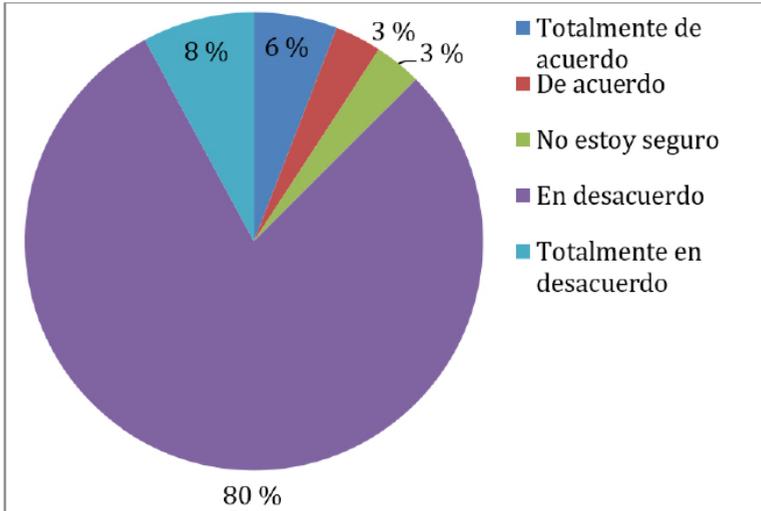
**Gráfico 10.** Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura



**Pregunta 14.** Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o de otra ciudad del país.

Los resultados obtenidos en esta pregunta muestran que un 79,6 % de los estudiantes no se desesperan ni incomodan al momento de trabajar con personas de otros países o de otra ciudad del país. Resultado que al parecer da cuenta de tolerancia y paciencia en el proceso de las relaciones con individuos no originarios de su localidad. Sin embargo, esto no resulta del todo válido, si lo comparamos con otros de los resultados, los cuales dejan entrever un rechazo por el diferente como se indica en el siguiente gráfico.

**Gráfico 11.** Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o de otra ciudad del país



**Pregunta 15.** Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales.

Por su parte, el 84 % de los 325 estudiantes encuestados se considera de mente abierta a las diferentes culturas, lo cual, sumado al 14,5 % de quienes están de acuerdo, da un porcentaje total 98,5 %, como se observa en la siguiente tabla.

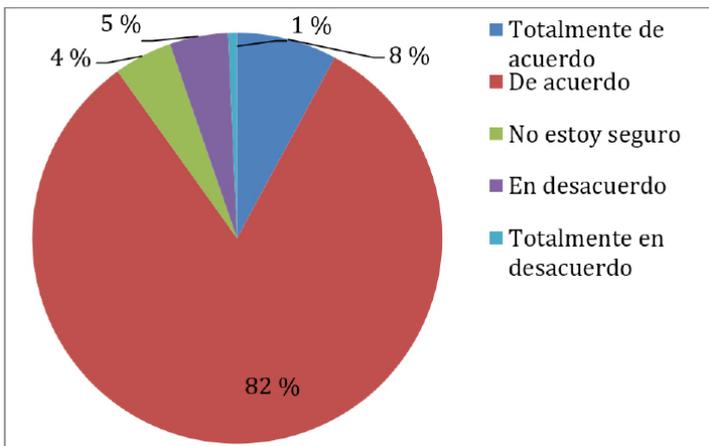
**Tabla 14.** Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales

		Frecuencia	Porcentaje
<b>Válidos</b>	Totalmente de acuerdo	274	84,2
	De acuerdo	47	14,5
	En desacuerdo	2	0,7
	Totalmente en desacuerdo	2	0,7
	Total	325	100

**Pregunta 16.** Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otros países que cuando lo hago con personas de mi propia cultura.

En cuanto a la pregunta de si tienen una actitud más observadora cuando se relacionan con personas de otros países frente a cuando lo hacen con personas de su propia cultura, el 82 % de la población estudiantil encuestada muestra estar de acuerdo con el hecho de ser mucho más observadores cuando se relacionan con personas de otros países, que cuando lo hacen con personas de la misma cultura, como se sintetiza la siguiente gráfica.

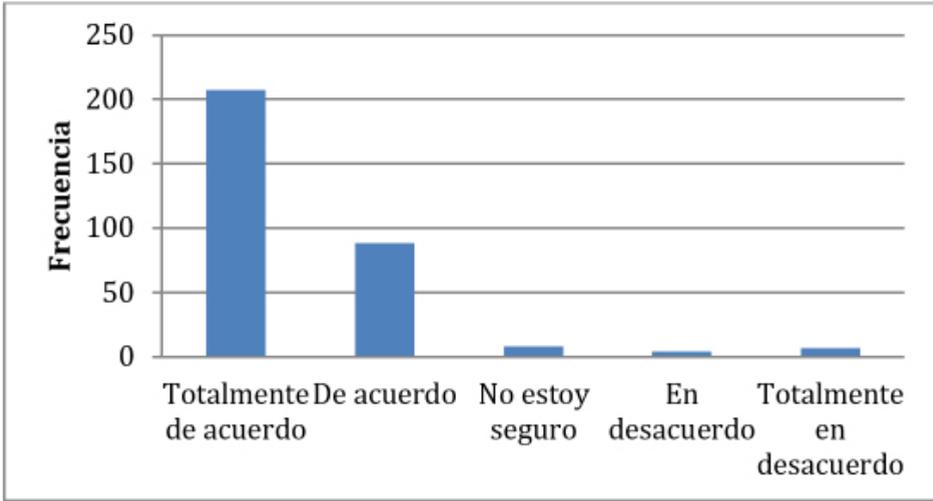
**Gráfico 12.** Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otros países, que cuando lo hago con personas de mi propia cultura



**Pregunta 17.** Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas.

Los resultados de las respuestas obtenidas en este ítem muestran, como se ve en la gráfica que sigue, que un 90,8 % de los estudiantes desean aprender de las personas pertenecientes a otras culturas, lo cual da cuenta de un espíritu de intriga por lo desconocido pues, aunque se le ve como lo desconocido e incierto, genera interrogantes en los individuos.

**Gráfico 13.** Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas



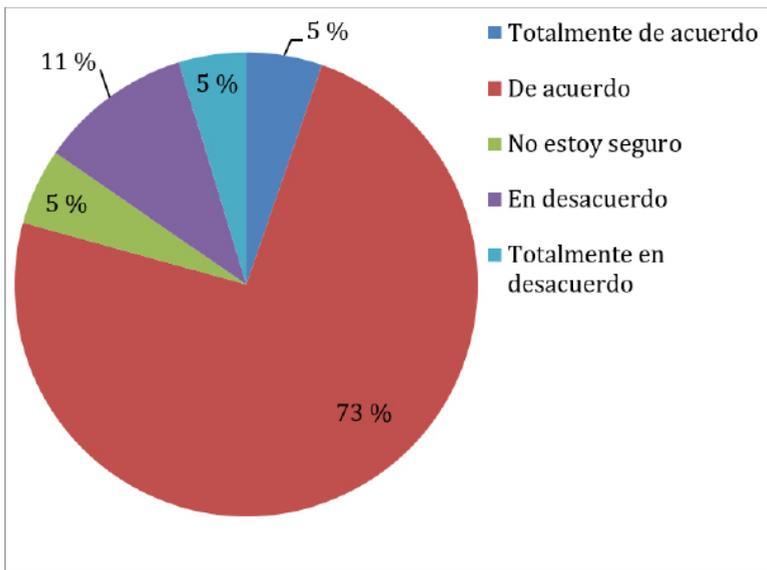
**Pregunta 18.** No confío en mis habilidades para comunicarme cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otra lengua.

Regresando a aspectos relacionados con las competencias comunicativas interculturales, ante la pregunta de si al momento de relacionarse con personas de otras culturas confían o no en sus habilidades para comunicarse, se encontró que la mayoría de ellos se tiene muy poca confianza para desarrollar habilidades que le permitan comunicarse con personas de otras culturas. En efecto, el 78,3 % del total de encuestados no confía en sus habilidades comunicativas en otros idiomas, lo cual reitera lo ya observado antes en relación con el poco desarrollo y alcance de las competencias comunicativas que tienen los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, las cuales están asociadas al poco manejo que la mayoría tiene de una segunda lengua, especialmente del inglés, el cual es reconocido como el idioma global.

Esta situación implica la necesidad de trabajar, desde los programas, en el desarrollo de algunas habilidades verbales propias de las competencias comunicativas interculturales y que hacen parte del llamado componente comportamental, el cual es necesario potenciar en los jóvenes para que alcancen la posibilidad de dialogar inicialmente con personas,

que aunque de habla castellana, provengan de otras regiones o países latinoamericanos. En ese sentido, los estudiantes deben expresarse en un discurso claro y lento sin expresiones coloquiales, repetir cada idea importante, parafrasear, utilizar equivalencias con vocablos más sencillos, frases sencillas, evitando que sean compuestas o excesivamente largas, verbos en voz activa, y poder meta comunicar (Vilá Baños, 2005, p. 164). Esto sería un primer paso: desarrollar habilidades verbales tan necesarias para mejorar la comunicación, lo cual pasa necesariamente por la autoconfianza y el autocontrol del individuo.

**Gráfico 14.** No confío en mis habilidades para comunicarme cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otras lenguas



**Pregunta 19.** Cuando converso con una persona de otra cultura trato de mostrarle que le comprendo a través de claves verbales o gestos no verbales.

Este ítem también está relacionado con las competencias comunicativas interculturales, las cuales, según los datos procesados, son de interés para los estudiantes. Un 80 % de ellos afirman que, al momento de entablar conversación con personas de otras culturas, se valen del uso de claves verbales o gestos no verbales para que la comunicación sea más eficaz. El

reconocimiento por parte de los estudiantes de sus habilidades no verbales y del uso de estas para la comunicación intercultural es un indicador propio de los seres humanos, quienes cuando alcanzan la edad juvenil ya han debido desarrollar algunas competencias cognitivas y afectivas básicas. Aunque hay que tener en cuenta, tal como lo anota Vilá Baños (2005), que el desarrollo de estas no implica necesariamente la adquisición de competencias comportamentales, entendidas estas últimas como

la capacidad de ponerse en contacto con las demás personas, poder integrar e identificar sus propias emociones, motivos y pensamientos, experimentando su gestión consciente de expresarlas de manera efectiva en la forma de comportamientos y actitudes para asegurar una mayor satisfacción y logros en su vida personal y profesional.

Efectivamente, como anota Adler (1977), la gestualidad es un elemento fundamental para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, el hecho de que los estudiantes reconozcan su uso resulta ser un buen síntoma para que en ellos se desarrolle la habilidad de saber escuchar, fundamental en la construcción de espacios de sociabilidad intercultural. Sin embargo, el hecho de que estos reconozcan el uso de lenguaje no verbal, si bien es cierto resulta un avance, no implica que hayan desarrollado competencias comportamentales de orden intercultural, ya que estas entran en acción cuando se advierten tales diferencias y se es capaz de actuar en consecuencia. Es decir, se debe tener claridad sobre cuáles son las habilidades, tanto verbales como no verbales, más adecuadas para cada entorno cultural, para lo cual se deberá remarcar los elementos comunicativos propios del contexto, tales como expresiones frecuentes, gestos habituales, gestos ofensivos (Vilá Baños, 2005, p. 165). Claridad que no se puede alcanzar sin antes llevar a cabo una formación en educación intercultural.

**Tabla 15.** Cuando converso con una persona de otra cultura trato de mostrarle que le comprendo a través de claves verbales o gestos no verbales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente de acuerdo	259	79,6
	De acuerdo	38	11,8
	En desacuerdo	13	3,9
	Totalmente en desacuerdo	13	3,9
	Total	323	99,3
Perdidos en el sistema		2	0,7
Total		325	100

**Pregunta 20.** Me es fácil captar los mensajes no verbales de personas de culturas diferentes cuando me relaciono con ellas.

Continuando con el tema de la comunicación intercultural, se formuló una pregunta para determinar si a los estudiantes les resultaba fácil captar los mensajes no verbales de las personas de culturas diferentes al momento de interactuar con ellas. El 46,7 % de los entrevistados respondieron que les había resultado fácil entender a través de mensajes no verbales a las personas de otras culturas con quienes había entablado comunicación. Sin embargo, el 23 % no está seguro de ello, lo cual es un porcentaje importante, mientras que el otro 32 % afirma que no le ha sido nada fácil entender los mensajes no verbales utilizados por individuos de otras culturas. De acuerdo con estos datos, que se muestran en la siguiente tabla, puede afirmarse que no existe una mayoría de estudiantes a quienes les parezca fácil entender a través de mensajes a individuos pertenecientes a otras culturas. Por el contrario, la mayoría (55 %) está constituida por quienes manifiestan que no les es nada fácil captar la gestualidad de personas que tienen otros códigos culturales.

**Tabla 16.** Me es fácil captar los mensajes no verbales de personas de culturas diferentes cuando me relaciono con ellas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Totalmente de acuerdo	67	20,4	22	22
	De acuerdo	85	26,3	28,4	50,4
	No estoy seguro	75	23	24,8	75,2
	En desacuerdo	47	14,5	15,6	90,8
	Totalmente en desacuerdo	28	8,6	9,2	100
	Total	302	92,8	100	
<b>Perdidos en el sistema</b>		23	7,2		
<b>Total</b>		325	100		

Los resultados encontrados –teniendo en cuenta que tanto el lenguaje verbal como el no verbal son parte integral de la comunicación intercultural–, plantean la necesidad de que desde la universidad, caracterizada por ser una comunidad multicultural, se desarrollen habilidades en los estudiantes para permitirles construir sociabilidades con quienes no necesariamente comparten el mismo perfil axiológico (Vilá Baños, 2008). En efecto, estas habilidades son necesarias para entablar una mejor comunicación, en especial si tenemos en cuenta que “comunicarse no es exactamente lo mismo desde todas las perspectivas culturales” (Vilá Baños, 2008, p. 20). La comunicación no solo son datos; en ella también están implicados valores y creencias que es necesario reconocer y respetar para poder construir un diálogo apropiado entre personas, las cuales pueden partir de un modelo comunicativo, una concepción de la realidad y un sistema de valores distinto. Debido a lo anterior, para lograr un entendimiento, es necesario desarrollar competencias y habilidades en quienes se están formando como profesores Samovar y Porter (2000).

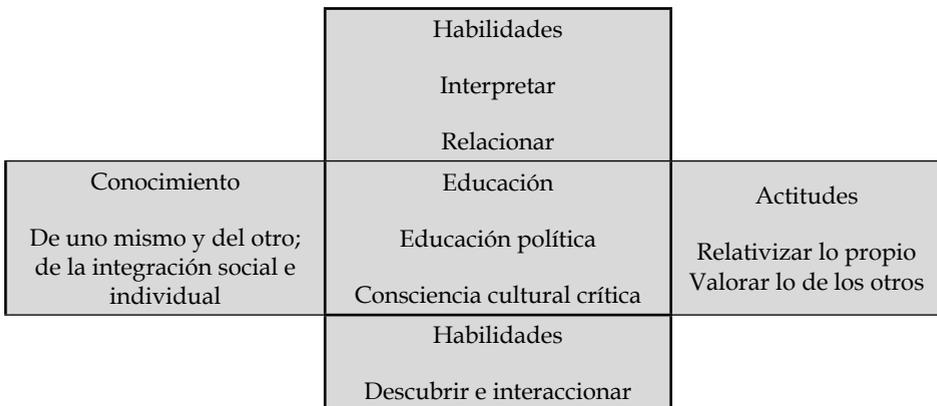
Ello supone, tal como lo anota Salaberri (2007), la necesidad de integrar la competencia sociocultural y la competencia intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ponerse a tono con los avances en las teorías lingüísticas hacia la sociolingüística, pues no se trata solo de prestar atención a las formas lingüísticas, sino a quiénes las usan en situacio-

nes de comunicación. En ese sentido, el estudio muestra que es urgente que el estudiante de la Facultad de Educación en general desarrolle una sensibilidad hacia las llamadas convenciones sociales: hacia las reglas de cortesía, codificación lingüística de ciertos rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad, normas que gobiernan las relaciones entre distintas generaciones, clases y grupos sociales (Salaberri, 2007).

Se trata pues de que el estudiante desarrolle conciencia intercultural, la cual debe llevar implícito el desarrollo de habilidades interculturales. En otras palabras, debe ser capaz de resolver un malentendido cultural, superar relaciones estereotipadas, reconocer las diferencias, así como la existencia de variaciones en el lenguaje verbal o no verbal. Se trata, pues, de que el futuro profesor desarrolle habilidades para ubicarse entre dos o más culturas y que, tal como lo proponen Byram (1997), pueda convertirse en un “hablante intercultural”, una persona que comprenda y dialogue entre culturas, entre lenguas, sean estas verbales o no.

Así las cosas, es necesario implementar acciones y estrategias con el propósito de que los estudiantes alcancen habilidades para descubrir e interactuar, al igual que una conciencia cultural crítica y puedan además asumir actitudes de curiosidad y apertura. Lo cual se puede sintetizar en el llamado modelo Byram, a continuación.

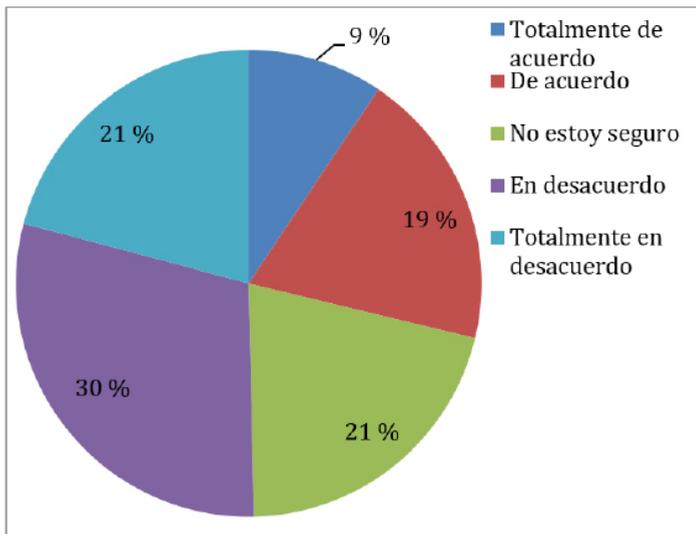
**Figura 9.** Modelo de Byram



**Pregunta 21.** Me cuesta más aceptar la opinión de personas extranjeras que de personas que son de mi propia cultura.

Otro aspecto abordado a través de las entrevistas, que también está estrechamente ligado al tema de la comunicación y relación intercultural, es el relacionado con la aceptación y respeto de los otros. Pregunta que arrojó como resultado que el 46 % manifiesta una actitud positiva y de reconocimiento por las opiniones de personas extranjeras o de otras culturas. Por su parte, un 26 % se niega a aceptar la opinión de foráneos. Aquí llama la atención que el 19 % manifiesta no estar seguro de su indiferencia o no a las opiniones de otras personas.

**Gráfico 15.** Me cuesta más aceptar la opinión de personas extranjeras que de personas que son de mi propia cultura

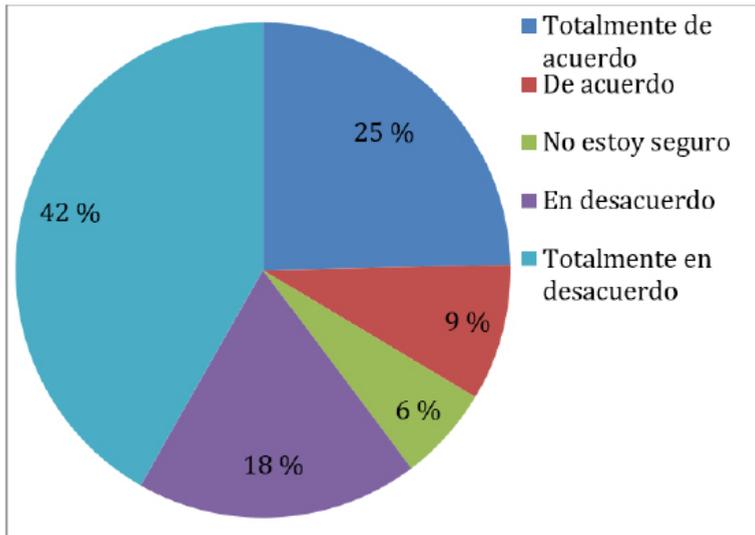


**Pregunta 22.** Creo que no tengo mucho que aprender de las demás culturas.

La actitud de desinterés por la opinión del otro es reiterada al momento en las respuestas a la pregunta sobre si consideran que tienen o no mucho que aprender de las demás culturas. El 33 % considera que no tienen nada que aprender de otras culturas distintas a la suya. Sin embargo, el 60 % asegura estar abierto a conocer y aprender de otras culturas, res-

puesta que está a tono con las preguntas a través de las cuales se les interrogó sobre su mentalidad abierta.

**Gráfico 16.** Creo que no tengo mucho que aprender de las demás culturas



**Pregunta 23.** Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda.

Este ítem se corresponde con los dos anteriores en la medida en que, según los resultados arrojados por los estudiantes encuestados, la mayoría de ellos considera estar totalmente de acuerdo con respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque haya aspectos que no comprendan. En efecto, el 52 % está totalmente de acuerdo en respetar las formas de actuar y de pensar de los otros, el 30 % se muestra de acuerdo en ello, lo cual da un porcentaje positivo del 82 %, frente a un 14 % que afirma lo contrario, como se observa en la tabla siguiente.

**Tabla 17.** Respeto la forma de pensar y comportarse de personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente de acuerdo	169	52
	De acuerdo	99	30,3
	No estoy seguro	4	1,3
	En desacuerdo	22	6,6
	Totalmente en desacuerdo	23	7,2
		317	97,4
Perdidos en el sistema		8	2,6
Total		325	100

**Pregunta 24.** Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas.

Otra de las preguntas planteada en la entrevista apuntaba a valorar si los estudiantes evitaban o no relacionarse con personas pertenecientes a otras culturas, ante lo cual se encontró que el 61 % no se niega a entrar en contacto con individuos de otros grupos culturales, mientras que el 15 % sí se muestra renuente a entrar en relación con estas personas, razón por la cual tienden a evitar situaciones o compartir espacios que le obligan a entrar en contacto con ellas. Este último porcentaje, aunque es inferior al anterior, es un indicador del provincialismo presente en la comunidad estudiantil de la Facultad de Educación. Esto, como veremos más adelante, limita la construcción de una mentalidad más cosmopolita y global que da cabida al reconocimiento del otro.

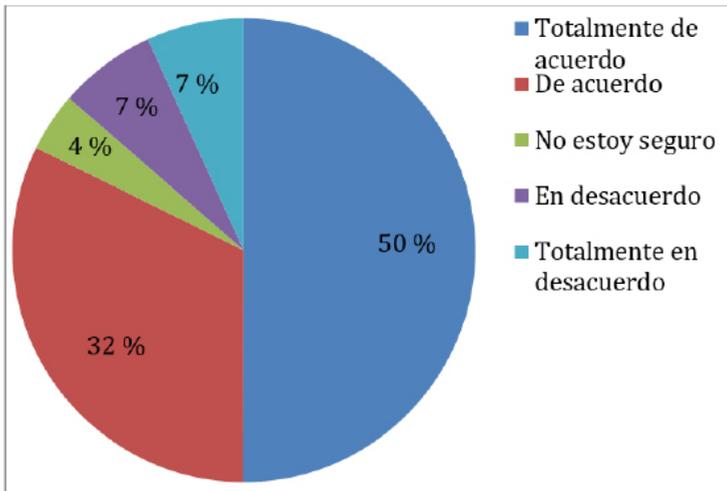
**Tabla 18.** Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente de acuerdo	28	8,6
	De acuerdo	21	6,6
	No estoy seguro	26	7,9
	En desacuerdo	111	34,2
	Totalmente en desacuerdo	120	36,8
	Total	306	94,1
Perdidos en el sistema		19	5,9
Total		325	100

**Pregunta 25.** Me gusta estar atento (a) y tratar de captar la mayor información posible cuando me relaciono con desplazado y extranjeros a fin de comprenderlos.

La mayor parte de estudiantes (79 %) manifiesta que mantiene su atención, en mayor o menor medida, al momento de interrelacionarse con otros individuos provenientes de otros países o que hayan sido desplazados.

**Gráfico 17.** Me gusta estar atento (a) y tratar de captar la mayor información posible cuando me relaciono con desplazados o extranjeros a fin de comprenderlos



**Pregunta 26.** Tengo más problemas cuando me relaciono con personas de mi propio país que cuando lo hago con personas del extranjero.

En cuanto a si consideran que tienen más problemas cuando se relacionan con personas de su propio país que cuando lo hacen con personas del extranjero, los estudiantes respondieron que no en un 56 %, mientras que el 20 % manifiesta tener problemas al momento de relacionarse con individuos extranjeros o desplazados. El 20 % no tiene claridad al respecto.

**Tabla 19.** Tengo más problemas cuando me relaciono con personas de mi propio país que cuando lo hago con personas del extranjero

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente de acuerdo	28	8,6
	De acuerdo	36	11,2
	No estoy seguro	64	19,7
	En desacuerdo	111	34,2
	Totalmente en desacuerdo	71	21,7
	Total	310	95,4
Perdidos en el sistema		15	4,6
Total		325	100

**Pregunta 27.** Me atraen personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes

En el ítem sobre si les atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentran muy interesantes, la mayoría de los estudiantes muestra cierta atracción por las personas de culturas diferentes, ya que resultan interesantes para ellos. En efecto, el 74 % -en mayor o menor medida-, se siente atraído e interesado por otras culturas, mientras que el 11 % afirma que no. Por su parte, un 12 % se muestra indiferente al tema, como lo muestra la información de la siguiente tabla.

**Tabla 20.** Me atraen personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente de acuerdo	126	38,8
	De acuerdo	116	35,5
	No estoy seguro	38	11,8
	En desacuerdo	22	6,6
	Totalmente en desacuerdo	15	4,6
	Total	317	97,4
Perdidos en el sistema		8	2,6
Total		325	100

Otro de los objetivos del instrumento aplicado fue el de identificar y medir la movilidad de los estudiantes entrevistados, a quienes además se les interrogó sobre su participación en programas de intercambio académico y cultural, viajes realizados, tipo de contacto con personas desplazadas, así como con profesores visitantes. Todo lo cual permitió hacerse una idea sobre el tipo de visión que estos tienen de la interlocución cultural, la cual, como se verá a continuación, es muy limitada dada su escasa movilidad.

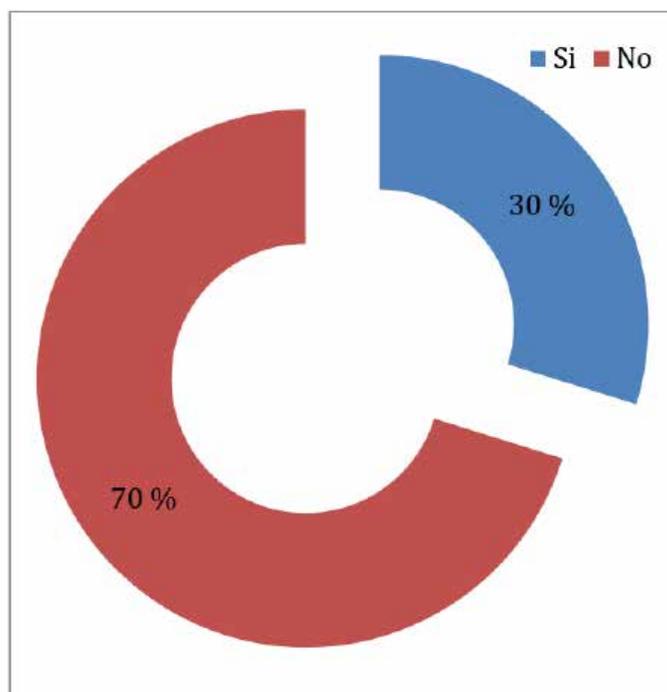
**Pregunta 28.** ¿He vivido en el extranjero o fuera de Barranquilla?

Ante esta pregunta, el 70 % de los 325 estudiantes encuestados manifestó no haber vivido fuera de la ciudad. Tan solo un 30 %, es decir 96 estudiantes, han residido en otro lugar distinto al que actualmente habitan. Ello es un indicador del parroquialismo o localismo que caracteriza a gran parte de la población estudiantil en la Universidad del Atlántico, lo que además está ligado a la precariedad económica que les impide viajar a otras ciudades del país, situación que de cierta manera genera en ellos una visión muy reducida del mundo de hoy.

De quienes manifiestan haber residido en otra ciudad o población distinta a Barranquilla, el 12,5 %, solo lo ha sido por periodos inferiores a un año. Por su parte, el 4,6 % ha permanecido por fuera de su lugar actual de residencia entre 1 y 3 años, mientras que el 9,2 % afirma que lo ha hecho por más de 3 años. Esto muestra una tendencia de escasa movilidad hacia el extranjero, que puede ser aplicada al conjunto de la población juvenil en el país, y en especial, en la región.

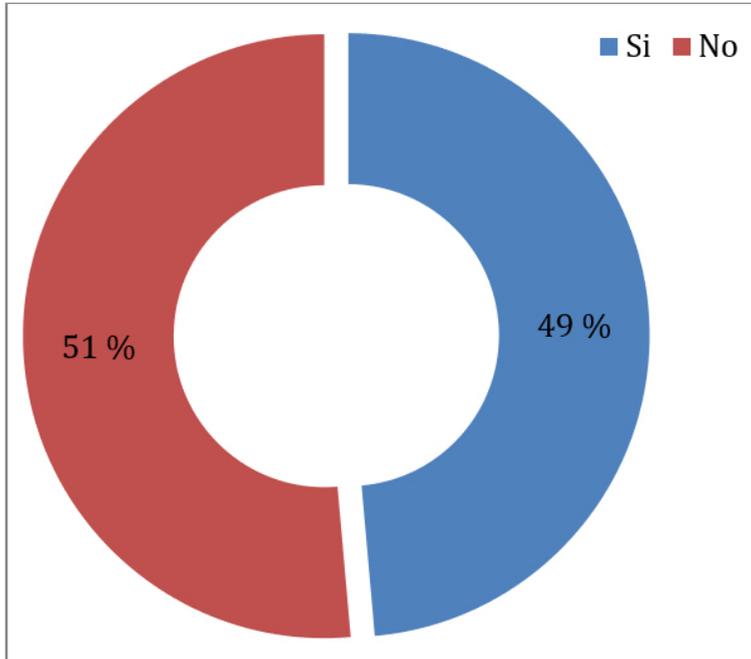
Además, la anterior información muestra que, muy al contrario de lo que se cree con respecto a la población estudiantil de la universidad, la mayoría de los jóvenes que allí estudian provienen de grupos familiares residentes en la ciudad de Barranquilla o en su área metropolitana, lo que refleja el cambio que ha sufrido la institución, pasando — como se nota en el Gráfico 17 —, de ser una universidad de cubrimiento regional a una entidad cuya población estudiantil en su mayoría es oriunda de Barranquilla o del departamento del Atlántico.

**Gráfico 18.** ¿He vivido en el extranjero o fuera de Barranquilla?



**Pregunta 29.** ¿He viajado a otras ciudades de Colombia?

Sin embargo, ante esta pregunta, el 49 % de los estudiantes respondieron que sí ha tenido la oportunidad de viajar a ciudades colombianas, en su mayoría ubicadas en la región Caribe. No obstante, llama la atención que el 51 % manifiesta no haber viajado por el país. Esto reforzaría el parroquialismo y carácter localista de la población estudiantil de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

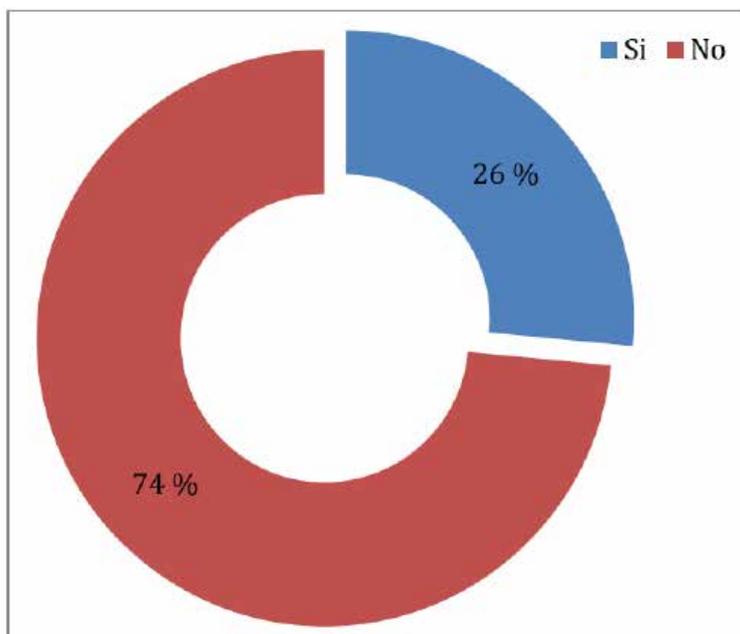
**Gráfico 19.** ¿He viajado a otras ciudades de Colombia?

Del porcentaje de estudiantes que manifestó que ha viajado a otras ciudades colombianas, el 16,5 % lo ha efectuado solo en una o dos ocasiones, mientras que el 6 % afirma que ha viajado entre 3 y 5 veces. Solo el 7 % manifiesta haber viajado a otras ciudades en más de 6 oportunidades. Datos que reafirman lo anotado anteriormente: el carácter localista de los estudiantes que, independientemente del uso de redes sociales o del internet, tienen una visión poco global de la sociedad que habitan.

**Pregunta 30.** ¿He participado en programas de intercambio al extranjero?

La escasa participación de estudiantes en programas de intercambio es otra de las características de la población objeto de estudio. De los 325 estudiantes a quienes se les preguntó, solo 86 de ellos (26 %) manifestaron haber participado en programas de intercambio, lo cual no necesariamente implica que se movilaron al exterior, sino que han participado como asistentes en eventos que hacen parte de programas de intercambio realizados por la institución. Por su parte, 237 estudiantes (74 %) jamás han participado en programas de intercambio a otros países.

**Gráfico 20.** ¿He participado en programas de intercambio al extranjero?

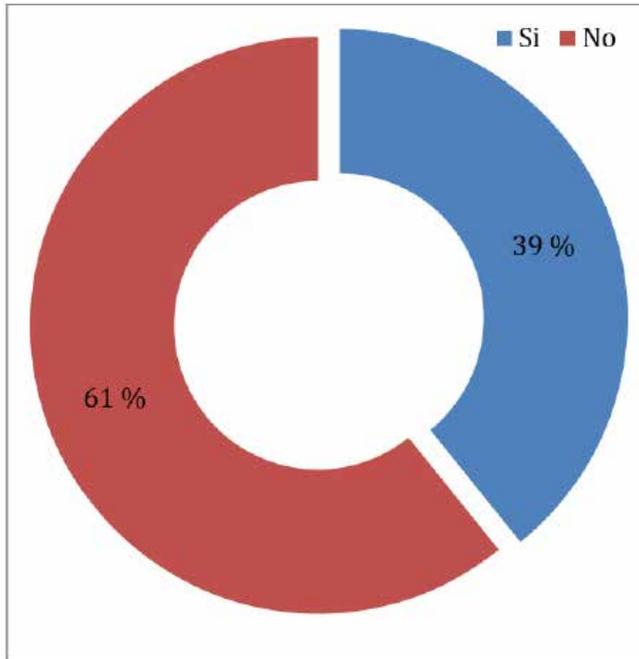


**Pregunta 31.** ¿Vivo o he vivido con personas desplazadas o extranjeros?

Otra de las preguntas contenidas en el primer instrumento estuvo dirigida a conocer si los estudiantes han compartido vivienda con personas desplazadas o extranjeras, ante lo cual el 39 % cuenta que ha vivido con personas -en su mayoría desplazadas-, quienes al parecer son compañeros de estudio, familiares o personas allegadas al núcleo familiar que se han visto obligados a desplazarse como resultado del conflicto armado que vive el país<sup>7</sup>. Por su parte, el 61 % de los encuestados no ha convivido con personas en situación de desplazamiento, de acuerdo con la información del siguiente gráfico.

<sup>7</sup> De los 3,9 millones de desplazados internos a causa del conflicto armado reconocidos por el Gobierno colombiano, el 45 % son jóvenes, según datos de la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados (ACNUR, 2013).

**Gráfico 21.** ¿Vivo o he vivido con personas desplazados o extranjeros?



El mismo 39 % manifiesta tener entre sus mejores amigos algún desplazado o extranjero, aunque en su mayoría se comunican a través de las redes sociales, mientras el 61 % afirma no tener amigos extranjeros o desplazados.

**Pregunta 32.** ¿He tenido profesores extranjeros o de otra ciudad del país en la universidad?

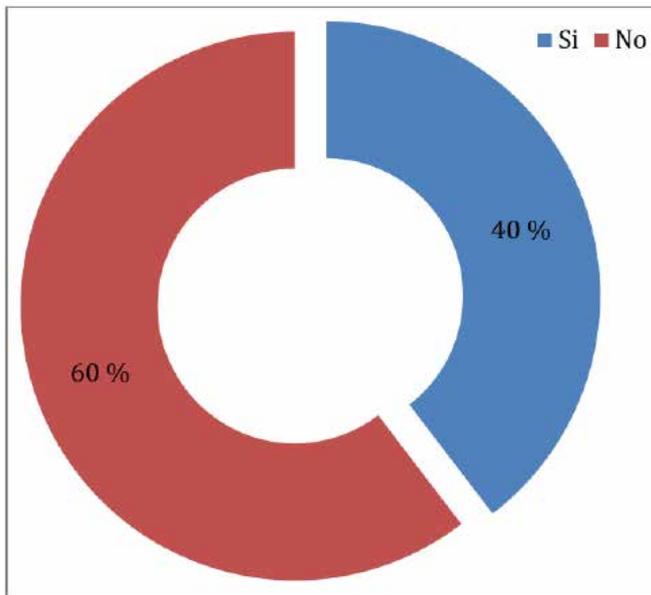
Sobre esta pregunta el 51 % afirma que sí, mientras el 47% manifiesta que no ha tenido la oportunidad de contar con profesores foráneos en sus estudios universitarios. Quienes respondieron positivamente a este interrogante en su mayoría (71 %) solo han tenido entre uno y tres profesores foráneos, mientras que el 24 % dice haber tenido entre 4 y 6 profesores. Por último, solo el 5 % da cuenta de más de seis profesores no locales con quienes se ha tenido contacto a lo largo de sus estudios universitarios.

**Pregunta 33.** ¿He participado voluntariamente en alguna actividad o evento relacionado con otros países y culturas?

En cuanto a la participación voluntaria de los estudiantes en actividades o eventos relacionados con países y culturas, el 40 % responde que sí ha participado, mientras que el 60 % afirma no haber tenido ninguna participación. La mayor parte de estudiantes que han tenido relación con este tipo de eventos son los de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Sin embargo, la mayoría de quienes respondieron positivamente afirman que este tipo de actividades son poco frecuentes y obedecen más a coyunturas de orden conmemorativo, razón por la cual sugieren que deberían realizarse de forma más continua al interior del espacio universitario.

El tipo de actividades corresponde a las siguientes tipologías: actos cívicos en espacios escolares, jornadas de reflexión, capacitaciones sobre cultura ciudadana, artes escénicas y festivales del cuento, eventos culturales, conciertos, exposiciones, etc.

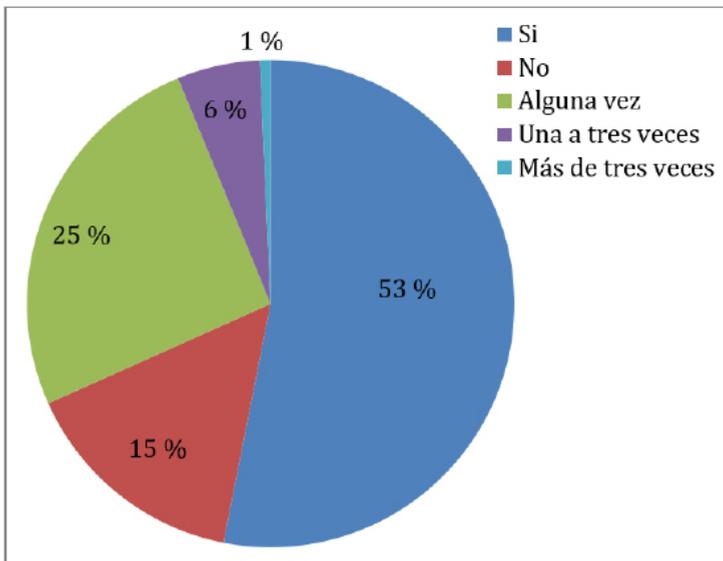
**Gráfico 22.** ¿He participado voluntariamente en alguna actividad o evento relacionado con otros países y culturas?



**Pregunta 34.** ¿La universidad realiza seminarios, conferencias o foros donde se manifieste el tema de la interculturalidad?

A los estudiantes también se les abordó para que dieran cuenta de si en la universidad se llevan a cabo eventos relacionados con la interculturalidad, tales como conferencias, foros y seminarios, entre otros. El 50 % respondió de manera afirmativa; un 25 % sostuvo que esto se da de forma ocasional, y tanto solo el 6 % afirmó que estos eventos se realizan con frecuencia, como es representado gráficamente a continuación.

**Gráfico 23.** ¿La universidad realiza seminarios, conferencias o foros donde se manifieste el tema de la interculturalidad?



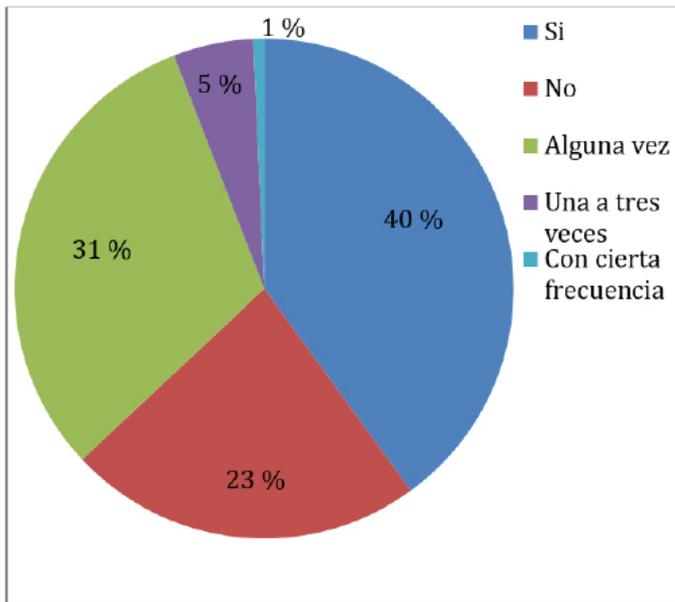
**Pregunta 35.** ¿Se les da importancia a las manifestaciones o festividades religiosas o populares de la región?

Al preguntarles sobre la importancia que se le da a las manifestaciones o festividades religiosas o populares en la región, encontramos que la gran mayoría (41 %), afirman que en su región las consideran de gran importancia, mientras que el 44 % percibe que la importancia es relativa y el 5% cree que a estas actividades no se les da el valor apropiado.

**Pregunta 36.** ¿Se realizan manifestaciones públicas en relación con el tema de la diversidad?

En cuanto a si en su región o ciudad se realizan manifestaciones públicas en relación con el tema de la diversidad, el 40 % considera que sí, mientras que el 23 % que no. Por su parte, el 31 % afirma que estos actos se han llevado a cabo alguna vez y el 6 % informa que estos se realizan con una frecuencia mayor de tres ocasiones por año.

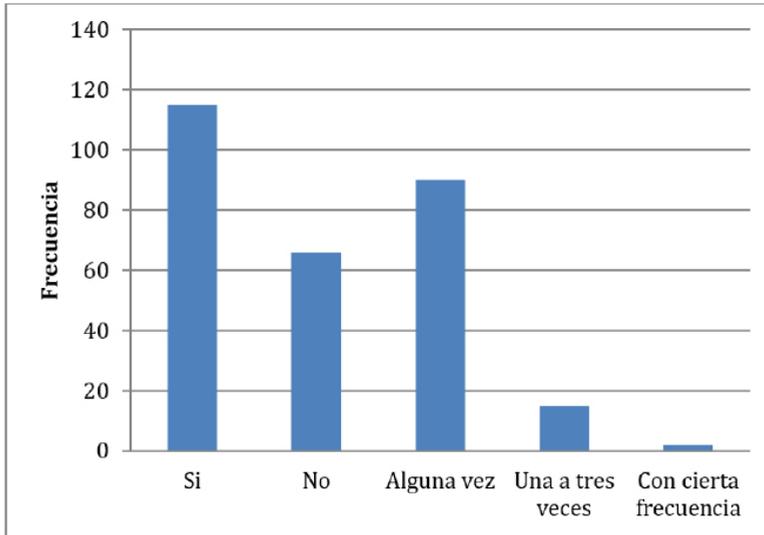
**Gráfico 24.** ¿Se realizan manifestaciones en relación con el tema de la diversidad?



**Pregunta 37.** ¿Se realizan conciertos o festivales en la universidad con el ánimo de exaltar o fomentar los valores de la región?

Estos mismos estudiantes fueron interrogados sobre la realización de conciertos o festivales con el ánimo de exaltar o fomentar los valores de su región; ante esto, el 39 % manifiesta que sí, frente al 12 % que contesta que no se lleva a cabo ningún evento y el 35 % considera que se realizan con cierta frecuencia.

**Gráfico 25.** ¿Se realizan conciertos o festivales en la universidad con el ánimo de exaltar o fomentar los valores de la región?



**Pregunta 38.** ¿En tu región o universidad se realizan exposiciones para resaltar la diversidad cultural?

En ese orden de ideas, se incorporó un ítem que diera cuenta de si en la región o en la universidad se llevan a cabo exposiciones que resaltan la diversidad cultural, pregunta ante la cual el 46,7 % de los estudiantes manifestó que sí, mientras que el 9,2 % comentó que no. Por su parte, el

28,3 % informa que estas se llevan a cabo una sola vez y el 7,2 % informa que estas se realizan con frecuencia.

**Tabla 21.** ¿En tu región o universidad se realizan exposiciones para resaltar la diversidad cultural?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	152	46,7
	No	30	9,2
	Alguna vez	92	28,3
	Una a tres veces	17	5,3
	Con cierta frecuencia	6	2
	Total	297	91,4
Perdidos en el sistema		28	8,6
Total		325	100

Los estudiantes entrevistados manifiestan su interés en realizar actividades que permitan resaltar la diversidad cultural en la Universidad, para lo cual proponen la realización de encuentros musicales, teatrales y literarios, eventos del día de la raza, encuentros de subregiones de la costa, además de estimular trabajos de investigación sobre zonas geográficas. Sin embargo, esta actitud, más que una muestra de interés es un indicador de la representación que estos tienen de lo intercultural, lo cual estos asimilan a lo folklórico, es decir a lo festivo, muy usual en el imaginario social que se tiene de la región Caribe.

#### 4.1.2. Prácticas educativas y diversidad en el aula.

La aplicación del segundo instrumento tuvo como propósito identificar y valorar el tipo de prácticas educativas, así como los contenidos temáticos alusivos a la diversidad cultural que se llevan a cabo en los programas seleccionados. Su aplicación permitió analizar el grado de integralidad curricular, la correspondencia de los procesos pedagógicos con la realidad social en los que tienen lugar, al mismo tiempo que permitió evaluar el proceso de construcción y divulgación de conocimiento, y su pertinencia temática con las necesidades de competencias de orden intercultural requeridas por quienes se forman como maestros.

Para acercarse al tipo de práctica educativa que se lleva a cabo en los programas analizados, se parte de la idea de que esta resulta ser una actividad compleja que no se puede ver de manera aislada, pues la misma está determinada por múltiples factores, tales como el tipo de institución y las características de esta; el tipo, procedencia y experiencias previas tanto de estudiantes y profesores, así como la formación recibida por estos últimos (Gómez, 2008).

Analizar la práctica educativa, entendida como un proceso de solución de problemas en el cual el docente juega el papel del agente que se vale de su conocimiento y experiencia para abordar la problemática de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución universitaria plantean, resulta vital para poder entender cómo se incorpora el componente intercultural en la formación de profesores en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

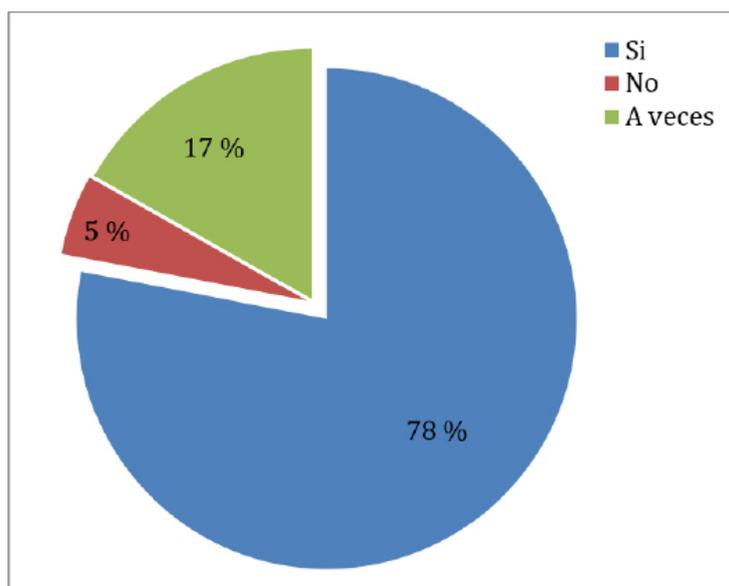
Se puede ver cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la práctica educativa de sus docentes y la relación de ésta con la realidad intercultural que los circunda, con la elaboración de una serie de preguntas, cuyas respuestas se expondrán a continuación:

**Pregunta 1.** ¿Se da la integración de los contenidos desarrollados en la asignatura?

A esta pregunta, en la que se pidió a los estudiantes responder si perciben que en las clases impartidas por los docentes se da una integración entre los distintos contenidos desarrollados, la mayoría de los jóvenes (252) afirman que sí, lo cual equivale al 78 % de la población encuestada,

mientras que el 17 % sostiene que no ocurre siempre y el 5 % afirma que no existe integración de los contenidos por parte del docente.

**Gráfico 26.** ¿Se da la integración de los contenidos desarrollados en la asignatura?



La integración de los contenidos está directamente asociada al concepto de formación integral, que es el principio fundamental de toda institución universitaria y constituye la posibilidad de que los estudiantes no solo desarrollen el perfil profesional propio de sus carreras, sino que además desarrollen su autonomía intelectual, su disciplina de trabajo académico e investigativo, su compromiso, responsabilidad social y ciudadana, su capacidad para contribuir al desarrollo de su entorno familiar y colectivo, y reflejen su disposición a comprometerse con su propio desarrollo personal, ético e intercultural.

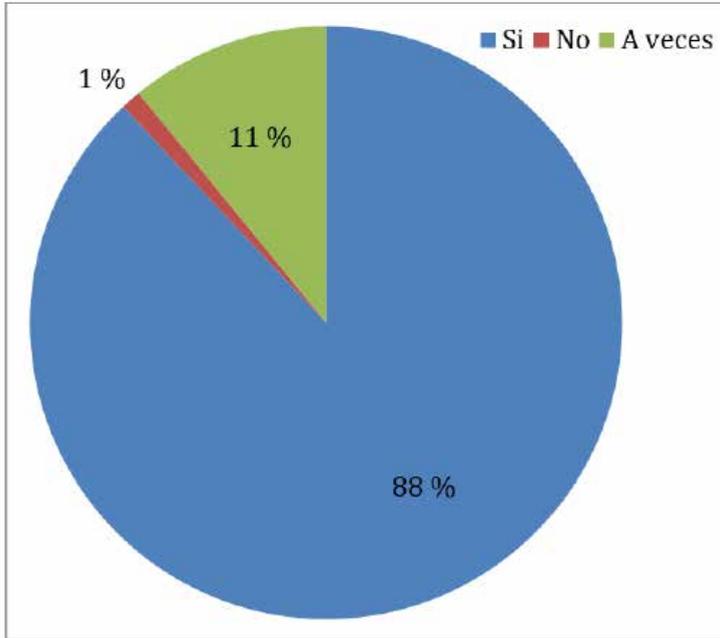
A pesar de que existe una percepción positiva sobre la integración de contenidos en las asignaturas, es imprescindible plantear discusiones al interior de la facultad sobre cuál debe ser la verdadera formación integral de los estudiantes en sus programas. Esto es así porque la existencia de una integración de contenidos no supone necesariamente la integralidad curricular en el ámbito intercultural, pues los programas analizados

están más pensados hacia la generación de competencias de orden pedagógico o interesados en que sus estudiantes alcancen algunos saberes disciplinares, por lo que muy poco se preocupan por dialogar entre ellos para avanzar en la construcción de un currículo, que sin desconocer las particularidades disciplinares, integre a partir de un núcleo común los aspectos de orden intercultural y diverso que caracterizan a esta sociedad. En este caso la integralidad curricular en el tema intercultural resulta una tarea aún por emprender en los programas de licenciatura en educación de la Universidad del Atlántico.

**Pregunta 2.** ¿El docente utiliza ejemplos para presentar situaciones de la vida cotidiana?

En cuanto a si los docentes utilizan ejemplos prácticos como insumos de la vida cotidiana para sus clases, la mayoría respondió positivamente (88 %), mientras que tan solo el 11 % percibe que ocurre a veces, y el 1 % manifiesta que no ocurre, como se observa a continuación.

**Gráfico 27.** ¿El docente utiliza ejemplos para presentar situaciones de la vida cotidiana?



**Pregunta 3.** Teniendo en cuenta los procesos pedagógicos, ¿el profesor respeta y tiene en cuenta tus opiniones?

Por lo general, en la Facultad de Educación, al igual que en facultades como Ciencias Humanas, Derecho, Economía y Bellas Artes, existe una tradición de respeto por parte del profesorado hacia la opinión del estudiante, situación corroborada en la encuesta aplicada a los programas objeto de análisis. El 85 % -la inmensa mayoría del estudiantado- da cuenta de ello, mientras que el 12 % manifiesta que ocurre esporádicamente y el 3 % afirma que no hay respeto de sus opiniones por parte de los docentes.

Y es que el respeto mutuo en la práctica educativa es una condición *sine qua non* para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe estar sustentado en una sana convivencia al interior del aula de clases y en el espacio universitario en general, donde la opinión del estudiante resulta vital para su formación ciudadana, que, a fin de cuentas, es uno de los principales propósitos de la institución, pues más que formar profesionales en las distintas disciplinas, de lo que se trata es de

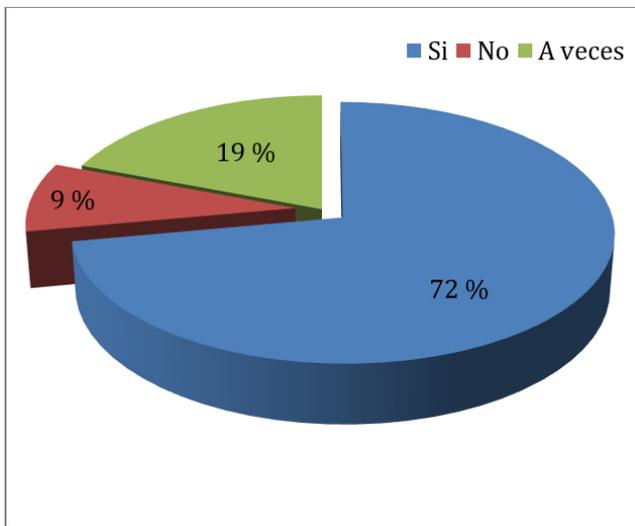
contribuir a la generación de una cultura ciudadana en los jóvenes, quienes además deben, en ejercicio de su autonomía y responsabilidad social, propiciar el desarrollo humano y la democracia participativa.<sup>8</sup>

Las respuestas de los estudiantes son un indicador de que los valores de respeto y equidad están presentes en la práctica pedagógica de la mayoría de los docentes, así como del buen trato al estudiante, asunto fundamental en la formación de formadores, pues ellos son quienes en su futuro ejercicio docente deberán fomentar este tipo de valores en el espacio escolar.

**Pregunta 4.** Teniendo en cuenta los procesos pedagógicos, ¿crees que los docentes que desarrollan los programas curriculares de tu licenciatura muestran una actitud de equidad y respeto por lo que expresas?

Ante esta pregunta el 72% (231) respondió que sí, mientras que el 19% (62) opina que solo en ocasiones los profesores muestran una actitud de respeto y equidad por sus opiniones; por su parte, el 9 % considera que esta actitud es inexistente por parte del docente.

**Gráfico 28.** ¿Crees que los docentes que desarrollan los programas curriculares de tu licenciatura muestran una actitud de equidad y respeto por lo que expresas?



<sup>8</sup> Véase la misión de la Universidad del Atlántico. <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/info-general/mision>

Estas respuestas resultan ligeramente contrarias a las dadas por los estudiantes en cuanto al respeto que tienen los profesores por sus opiniones. Esto se puede explicar como que existe una desviación que da cuenta de que en ocasiones el docente tiene actitudes que envían mensajes erráticos a sus estudiantes, quienes las asumen como una muestra del escaso reconocimiento por la equidad — en especial la asociada al género —, y por el respeto a lo expresado por el estudiante.

Sin embargo, fundamentándose en las observaciones realizadas al interior del aula de clases, esta percepción del estudiante es más bien producto de la confusión entre la libre expresión y la especulación e improvisación cuando se trata de exponer lecturas o temas asignados, comportamiento equivocado que muchas veces genera un llamado de atención del docente, lo cual es interpretado por el estudiante como una actitud poco equitativa e irrespetuosa.

En ese mismo orden de ideas y teniendo en cuenta la vivencia cotidiana de ser apreciado y respetado en su persona y tomado en cuenta con sus necesidades particulares, a los estudiantes se les hizo la siguiente pregunta:

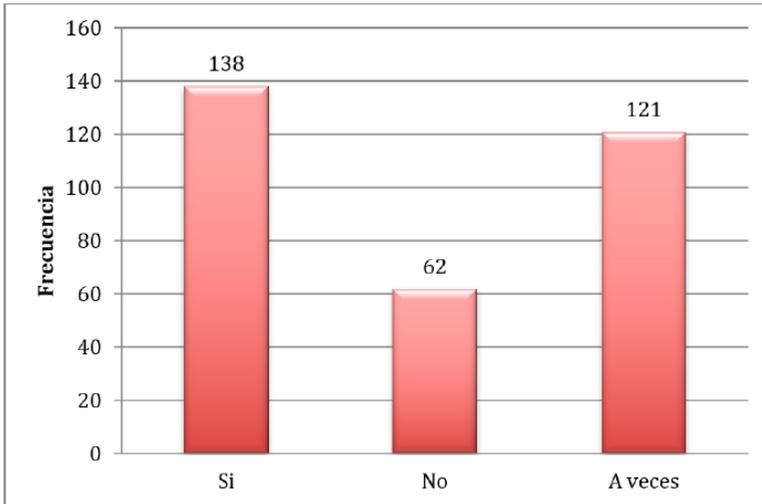
**Pregunta 5.** ¿El docente tiene en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante?

Un 43 % afirma que el docente sí tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, mientras que un 37 % considera que ocurre esporádicamente y el 19 % manifiesta que no se le tiene en cuenta. Sumadas la segunda y tercera respuesta, se encontró que el 56 % no siente reconocidas ni valoradas sus necesidades por parte del profesorado — que por lo general no distingue entre las particularidades de sus estudiantes —, que tienden a homogeneizar el conjunto de la población estudiantil, quienes si bien es cierto no tienen grandes diferencias de orden étnico-cultural, sí tienen necesidades asociadas a dificultades económicas y sociales, producto del desplazamiento, las que unidas en algunas ocasiones al bajo rendimiento académico, los colocan en riesgo de deserción.

Circunstancia que al parecer no es tenida en cuenta por el profesorado que, aunque puede respetar la opinión y la diferencia de sus estudiantes, al momento de evaluar no contextualiza las condiciones personales de estos individuos. Esto es precisamente lo que refleja esta respuesta,

que bien podría interpretarse como un reclamo del estudiante a que se le preste atención como persona.<sup>9</sup>

**Gráfico 29.** ¿El docente tiene en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes?



El instrumento aplicado también estuvo dirigido a identificar si en la práctica educativa que se lleva a cabo en los programas analizados se incorporan y discuten problemas de discriminación. Por ese motivo se formuló la siguiente pregunta:

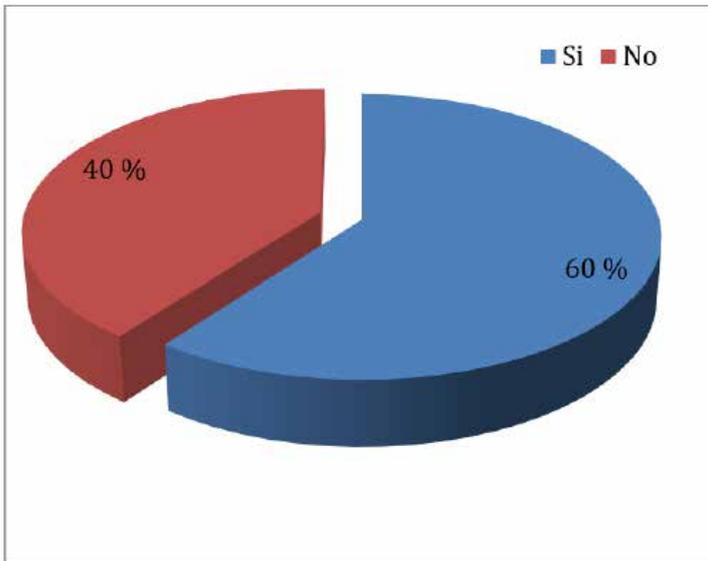
**Pregunta 6.** En cuanto al proceso de construcción de conocimiento, ¿crees que en alguna ocasión se ha discutido en los espacios de clases sobre temas de discriminación?

A pesar de que la mayoría (60 %) de jóvenes afirman que sí se tratan estos temas, un porcentaje importante (40 %) afirma que los temas asociados a la discriminación de distinto orden no hacen parte de la temática. Esto muestra la necesidad de pensar en una estructura curricular donde se in-

<sup>9</sup> La Universidad del Atlántico, a través de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, ha implementado en los últimos años un programa de tutores que pretende reivindicar la necesidad de atención personalizada al estudiante en riesgo académico. Al respecto véase: <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/desercion/pdf/11-MANUAL%20DE%20TUTOR%C3%8DA%20ACAD%C3%89MICA.pdf>

corpora transversalmente lo intercultural como un elemento fundamental para la formación del docente, quien actualmente debe someterse a los planes de estudio vigentes, en los cuales no se contemplan temas y contenidos que tengan que ver con el reconocimiento de un mundo diverso que, para ser entendido y asumido, debe ser pensado desde la óptica de la educación intercultural, la cual pasa necesariamente por reconocer la existencia de prácticas discriminatorias en el espacio universitario.

**Gráfico 30.** ¿Crees que en alguna ocasión se ha discutido en los espacios de clases sobre temas de discriminación?



**Pregunta 7.** ¿Conoces algunas leyes del Estado que protejan los derechos de grupo étnicos, afrocolombianos o desplazados?

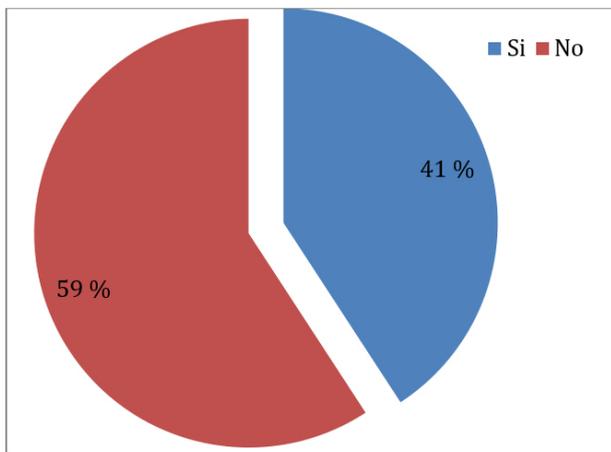
En efecto, si bien un 48 % de los estudiantes afirma que conoce algunas leyes relacionadas con la protección de derechos de las minorías, el 52 % afirma no conocer ninguna ley al respecto. Lo anterior es preocupante en una sociedad que, aunque ha venido fomentando la expedición de normas de protección de minorías o población vulnerable, estas son escasamente socializadas en los espacios educativos donde precisamente se forman los nuevos ciudadanos que deberían apropiarse de herramientas legales para fomentar el ejercicio pleno de su ciudadanía, sin importar ninguna condición social, económica o étnico-cultural.

Ello tiene que ver con una falta de reconocimiento en la sociedad colombiana hacia el joven, al punto de que son víctimas del silenciamiento y el desconocimiento sistemático de sus derechos, lo que también se debe a la escasa socialización de la legislación que los favorece (Salud Uninorte, 2007).

**Pregunta 8.** ¿En las clases se tratan algunos temas relacionados con la interculturalidad y la multiculturalidad?

En cuanto a si se tratan temas relacionados con la interculturalidad o la multiculturalidad en las clases, solo el 41 % afirma que sí ocurre, mientras que la mayoría, es decir, el 59 %, informa que estos temas no hacen parte de los contenidos temáticos de los programas.

**Gráfico 31.** ¿En las clases se tratan algunos temas relacionados con la interculturalidad y la multiculturalidad?



Se está, pues, ante evidencias con un valor significativo a la hora de proponer las adecuaciones curriculares necesarias para incorporar los contenidos de orden intercultural en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. Currículos que no pueden continuar de espaldas a una realidad que cada día reclama más su reconocimiento en los procesos de formación docente, en una región que posee una marcada diversidad intercultural que ha sido constantemente silenciada.

### 4.1.3. Sensibilidad y competencia intercultural del profesorado.

El profesorado es otro de los actores del cual se ocupa esta investigación. Por ello, el análisis de la sensibilidad y las competencias que estos tienen sobre la interculturalidad resulta de gran importancia para construir una propuesta que permita incorporar la perspectiva intercultural en los procesos de formación que se llevan a cabo en los programas de licenciatura en educación, sobre todo por el hecho de que el profesor juega un papel fundamental en el proceso de reconocimiento e integración de los estudiantes pertenecientes a las minorías étnicas, al mismo tiempo que genera espacios para el abordaje y discusión de temas asociados con la diversidad y la inclusión social.

En ese sentido, analizar la actitud del profesorado vinculado a los programas objeto de estudio también tiene que ver con acercarse al mensaje que estos envían a sus estudiantes, quienes de cierta manera perciben sus actitudes hacia lo multicultural como un ejemplo por seguir. Ciertamente, los profesores no pueden propiciar la importancia de darle valor a lo intercultural en sus estudiantes, si antes ellos mismos no se involucran en la llamada “onda intercultural”. Es por ello que el profesor debe ir más allá del papel de simple transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales y dar el paso hacia la “mediación cultural”: convertirse en un individuo capaz de dialogar entre lo multicultural y diverso, quien además debe contar con el conocimiento disciplinar y el saber pedagógico necesario para desempeñarse en el medio de la educación intercultural.

Y es que el cambio de actitud del profesorado universitario implica una transformación en su práctica educativa, lo cual necesariamente se relaciona con el tipo de métodos de los cuales se vale, y con los contenidos y temas que pretende enseñar en los distintos escenarios en los que se desempeña como docente. Cambiar o mantenerse estático con respecto a lo multicultural, terminará influyendo positiva o negativamente sobre las actitudes de sus estudiantes en ese sentido. Las actitudes, así como las competencias y el grado de sensibilidad que se tenga hacia la diversidad presente en la universidad, terminarán por mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que estas actitudes forman un tejido que permite la relación educativa entre el profesor y el estudiante.

En el siguiente apartado se explicarán los resultados encontrados luego de la aplicación de un instrumento compuesto por 13 preguntas orienta-

das a establecer el grado de sensibilidad y competencia intercultural de los docentes que laboran en los programas de licenciatura seleccionados.

**Pregunta 1.** ¿Al elaborar sus planes de clases tienen en cuenta los conocimientos previos con que cuentan sus estudiantes?

La totalidad de los 20 docentes respondieron positivamente. Manifiestan que al momento de diseñar los programas necesariamente tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes que cursarán su asignatura. Sin embargo, al momento de contrastar esta afirmación con lo que ocurre en el aula de clases, se percibe que muchas veces los profesores inician el semestre académico sin elaborar una prueba o dialogar con los estudiantes, con el propósito de evaluar y diagnosticar el tipo y nivel del conocimiento de estos.

En otras palabras, algunos profesores no aplican el aprendizaje significativo, para lo cual necesariamente se deben tener en cuenta los conocimientos de orden factual y procedimental, los que en la práctica interactúan con los nuevos conocimientos que recibirán los estudiantes bajo su orientación. Pues de lo que se trata es de reconocer la existencia de conocimientos previos, así como las motivaciones o razones que tiene el estudiante para cursar la licenciatura, para quien lo nuevo que aprende deberá contribuir, entre otras cosas, a establecer una relación con sus propios conocimientos, concepciones y con el mundo cultural donde se mueve (López Recacha, 2009).

Algunos estudiantes relatan que “hay profesores que llegan a la clase y arrancan de una, sin preguntarnos nada, ni siquiera si desayunamos o no (...) ellos nos ven como unas cajas vacías y creen que uno no sabe ná”<sup>10</sup>

Y es que para el proceso educativo, y en especial lo relacionado con la educación intercultural, es necesario no solo tener en cuenta los llamados conocimientos previos, sino también los distintos saberes, concepciones, imaginarios y representaciones de que son portadores los estudiantes, a quienes no se les puede percibir como “tabula rasa” en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues tal como lo afirma Ausubel (1983): “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele en consecuencia” (p. 6).

---

<sup>10</sup> Diálogos con miembros del grupo focal. Barranquilla, 21 de junio de 2011.

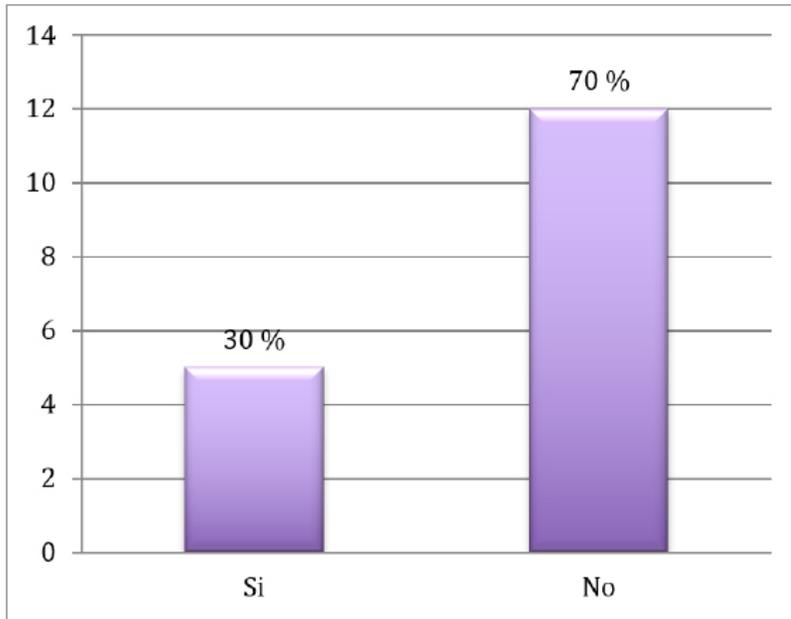
**Pregunta 2.** ¿En la realidad educativa ha percibido que se presente alguna clase de prejuicios en contra de los estudiantes provenientes de otras ciudades y regiones del país, desplazados o pertenecientes a grupos étnicos afrocolombianos o indígenas?

Se continúa con el análisis del cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Educación, con preguntas directamente relacionadas con la diversidad cultural presente en los programas de pregrado. De los 20 profesores encuestados, el 41,7 % percibe que en el espacio universitario sí existen prejuicios ante los jóvenes provenientes de otras regiones del país, en especial ante quienes tienen una condición de desplazados o ante aquellos estudiantes que se asumen públicamente como pertenecientes a grupos étnicos. Por su parte, el 58,3 % afirma que eso no ocurre y que, por lo tanto, no existe una presión negativa producto del prejuicio contra los estudiantes miembros de minorías étnicas o sociales.

**Pregunta 3.** ¿Conoce algunas estrategias que la universidad utilice para familiarizar a los estudiantes con la interculturalidad en los procesos educativos?

La mayoría (70 %) respondió que desconoce la existencia de actividades o programas de orden institucional orientados a lograr sensibilidad intercultural en el estudiantado. El restante 30 % manifiesta conocer programas desarrollados con este propósito. Este resultado demuestra, no la inexistencia de este tipo de programas, pues efectivamente existen algunas actividades como las desarrolladas por la Vicerrectoría de Bienestar, sino la escasa comunicación y divulgación por parte de las unidades académicas que tienen a su cargo estos eventos, pues interactúan poco con la comunidad universitaria, la misma que no se siente involucrada en un proceso que aún se caracteriza por la improvisación, el voluntarismo y la inmediatez.

**Gráfico 32.** ¿Conoce algunas estrategias que la universidad utilice para familiarizar a los estudiantes con el tema de la interculturalidad en los procesos educativos?



**Pregunta 4.** ¿Cómo cree usted que se puede incluir el tema de la educación intercultural en los programas desarrollados para la educación de docentes?

A los docentes también se les preguntó sobre las acciones que se deberían implementar para incluir el tema de la educación intercultural en los programas de la Facultad de Educación; ante esto, el 67 % considera que ello debería efectuarse a través de la implementación de cátedras y seminarios. Mientras tanto, el 33 % es partidario de elaborar una propuesta pedagógica transversal al proyecto educativo de la facultad.

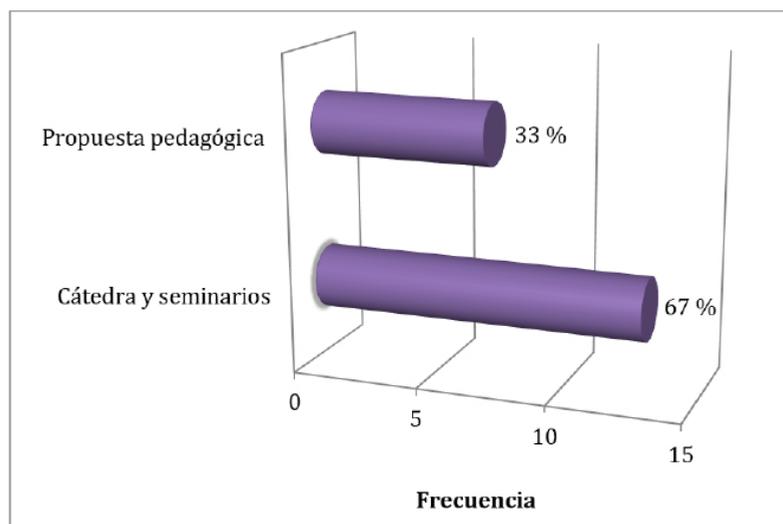
Estas opiniones dejan entrever que para la mayoría de profesores encuestados –siendo es una muestra significativa del cuerpo docente de la facultad–, la educación intercultural es vista como un simple complemento para la formación de los futuros maestros de la región, lo cual se resuelve, según ellos, con unos cuantos seminarios o con la implantación de una cátedra permanente, cuando de lo que se trata es de diseñar e

implementar una propuesta pedagógica y disciplinar que impacte en la estructura curricular y en el modelo educativo de la facultad.

Ciertamente, de lo que se trata es de aportar

por una educación intercultural que no se reduzca a un instrumento coyuntural y discontinuo que sólo signifique un cambio metodológico, sino que se convierta en una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todas las personas de diferentes culturas, una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (p. 131).

**Gráfico 33.** ¿Cómo cree usted que se puede incluir el tema de la educación intercultural en los programas desarrollados para la educación de docentes?

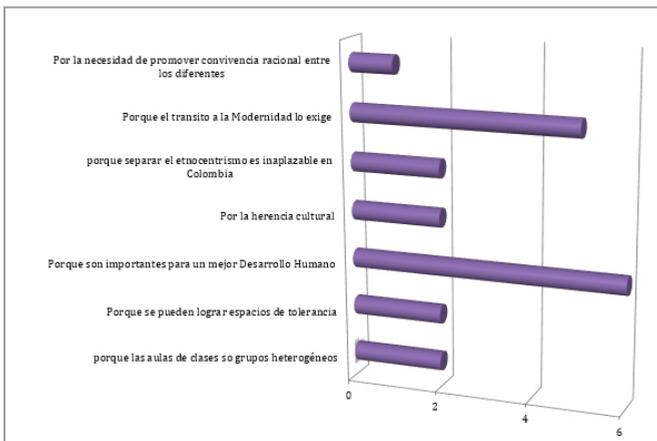


**Pregunta 5.** ¿Por qué cree usted que es importante plantear temas sobre la interculturalidad en el aula de clases o en los espacios de formación de la universidad?

Aquí hubo consenso en la medida en que todos manifestaron que el tema de la interculturalidad es uno de los elementos importantes en la formación para la vida, la relación con el otro, la tolerancia, la convivencia y los valores. En ese sentido, asumen una postura positiva en relación con el

tema del reconocimiento de la multiculturalidad y de la interculturalidad en la comunidad universitaria y la necesidad de establecer programas que familiaricen al estudiante con este tipo de educación. Por ello, consideran que son varias las razones que justifican la incorporación de estas temáticas, entre las cuales se destacan las que se muestran en el siguiente gráfico.

**Gráfico 34.** ¿Por qué cree usted que es importante plantear temas sobre la interculturalidad en el aula de clases o en los espacios de formación de la universidad?



Dentro de las distintas justificaciones esbozadas existen dos en las que se insistió mayormente, que están relacionadas con la importancia que se le otorga a la educación intercultural para lograr un mejor desarrollo humano (30 %), frente a un 25% que la justifica en función al tránsito hacia la modernidad. En ambos casos se percibe la representación o imaginario que los profesores tienen de la importancia de la educación intercultural, la cual asocian al desarrollo humano, relación que efectivamente es muy estrecha en la medida en que estos, tal como lo afirma Sáez (2001)

Son dos ámbitos educativos que se complementan. Desde la ciencia educativa, ciencia humana y social, se afirma el interés de que el desarrollo humano sostenible y la educación intercultural favorezcan y sirvan para emancipar a la sociedad. La educación intercultural es una fuente de enriquecimiento personal y social que favorece el desarrollo humano. El desarrollo humano sostenible ofrece una visión sistémica del hombre y una visión holística de la persona, de la naturaleza y del

universo. La educación intercultural presenta, también, una forma holística de relacionarse con los otros, culturalmente distintos, partiendo de un reconocimiento, un respeto y una promoción de sus culturas y teniendo como resultado educativo la adquisición de competencias interculturales. Los dos ámbitos, la educación intercultural y el desarrollo humano sostenible se fundamentan en la centralidad del ser humano, en la aceptación de las diferencias personales y ecológicas y en la ampliación del conocimiento acerca de las costumbres y valores propios y de los otros (p. 713).

Por su parte, el hecho de que los profesores encuestados consideren que para avanzar en el proceso hacia una sociedad moderna, justa y más equitativa es necesario generar una conciencia intercultural en la población y para ello se requiere formar formadores capaces de dinamizar desde el espacio escolar este proceso, es un avance significativo. En la medida en que una sociedad que asuma la herencia de la modernidad necesariamente debe reconocer las diferencias y la diversidad como propias de las comunidades humanas. Por lo tanto, las estrategias de educación intercultural deberán apuntar a sensibilizar a la población a favor de la tolerancia, el respeto, la inclusión y el reconocimiento del otro.

El proceso educativo en la práctica es el reflejo de la sociedad que deseamos construir. Por ello, la incorporación de la educación intercultural se hace a partir del reconocimiento de la diversidad y de la diferencia, de la existencia de otros distintos a nosotros, pero iguales en derechos. Así las cosas,

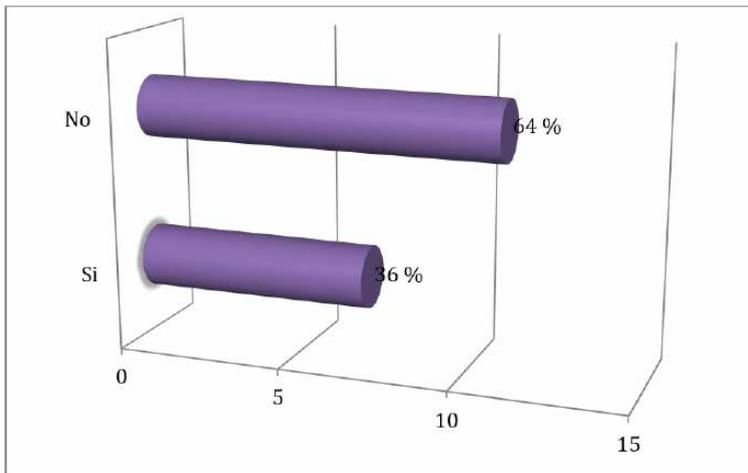
el fomento de este reconocimiento es una oportunidad de contribuir a superar la fragmentación de una sociedad en una pluralidad de subculturas cuyas relaciones se basan en la mutua exclusión. Con la capacidad de compartir se estabiliza la identidad, lo cual mantiene una actitud abierta y de aceptación tanto de las diferencias culturales, así como de la incorporación de los discriminados y marginados sin pretender integrarlos en la uniformidad de una sociedad homogeneizada (Valiente-Catter, 2001, p. 338).

**Pregunta 6.** ¿Considera usted que los contenidos curriculares que se desarrollan en los programas de la universidad tienen en cuenta que Colombia es un país pluriétnico?

Esta pregunta permitió ahondar en las representaciones de las que son portadores los docentes con respecto a la forma como se asume lo inter

y lo multicultural en el escenario universitario. En un 64 % los docentes consideran que no se tiene en cuenta la condición pluriétnica de nuestro país, mientras el 36 % afirma que sí se tiene en cuenta el hecho de ser nuestro país diverso desde el punto de vista cultural y social.

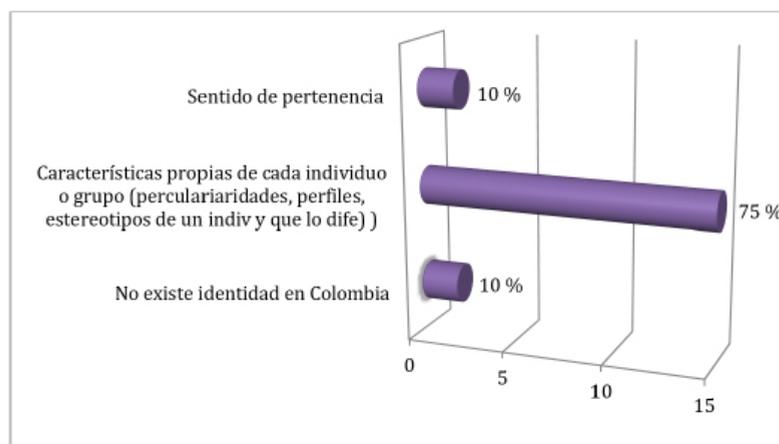
**Gráfico 35.** ¿Considera usted que los contenidos curriculares que se desarrollan en los programas de la universidad tienen en cuenta que Colombia es un país pluriétnico?



La mayoría de los docentes encuestados y entrevistados respondieron de manera negativa a esta pregunta, ya que consideran que el tema no es transversal en la estructura curricular de la facultad. Estos mismos afirman que los únicos programas que le han dado importancia a ello son Educación Artística, Educación Especial, Educación Infantil, y Educación Física. Sin embargo, afirman, que no ha sido a través de una propuesta curricular, sino con “asignaturas paliativas” que se relacionan con el tema cultural, la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por lo que consideran que si bien Colombia es pluriétnico y pluricultural, no se la ha dado, en el caso de la Universidad del Atlántico, la importancia necesaria que permita implementar un currículo intercultural para propiciar la generación de encuentros respetuosos en medio de las diferencias y para fomentar el diálogo intercultural y el desarrollo de investigaciones al respecto.

**Pregunta 7.** ¿Qué concepto tiene usted de identidad?

Un 10 % de los docentes opina que no existe identidad en Colombia, mientras otro 10 % asocia identidad a sentido de pertenencia y la mayoría (75 %) tiene un concepto de identidad que resulta útil al momento de plantear una discusión de orden educativo-intercultural, en la medida en que consideran que la identidad se encuentra vinculada a las características propias de cada individuo o grupo, esto es, para la mayoría de los docentes de los programas analizados, la identidad tiene que ver con las particularidades, los perfiles y los estereotipos que definen a un individuo ante los demás.

**Gráfico 36.** ¿Qué concepto tiene usted de identidad?

Pero, al mismo tiempo, los docentes reconocen que la identidad es una construcción dinámica y continua, tiene un carácter social y otro individual. Esta es fundamental a la hora de generar una discusión sobre la propuesta curricular intercultural para la facultad, la cual debe ocuparse de la identidad en sociedades diversas y multiculturales como la nuestra, donde las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido, tal como afirma Giddens (1996).

Es importante tocar el tema de la educación intercultural y tratar el concepto de identidad que, como ya se anotó, tiene tanto una dimensión personal como una dimensión social, aunque ambas se relacionan estrechamente, puesto que la identidad colectiva o social pasa por la construcción

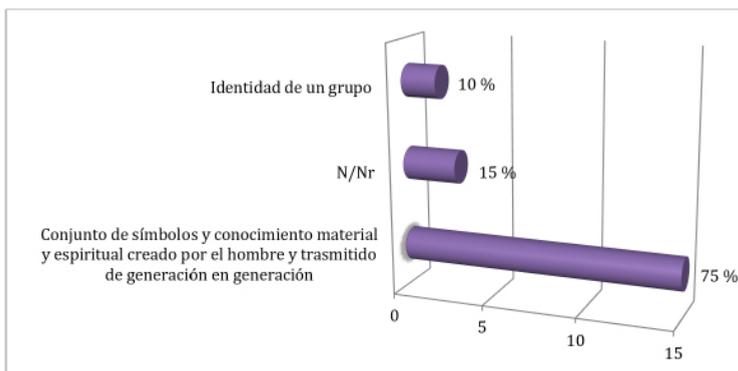
personal que cada individuo realiza. Pero la identidad personal va de la mano con el autoconcepto o la idea que se tiene de sí mismo, donde se cruzan la percepción que el individuo tiene de sí mismo con la que este tiene de los otros. Al mismo tiempo, ella no es estática ni perpetua, sino que evoluciona y se transforma a lo largo de la vida del individuo.

En ese sentido, la idea de la identidad estática, consolidada y homogénea es una entelequia muy difícil de mantener, porque en la práctica y sobre todo en espacios multiculturales y diversos, existen múltiples identidades que se traslapan entre sí, es decir, está presente una circularidad de orden cultural, entre unas culturas dominantes y otras subalternas (Burke, 2008), lo cual conduce a la idea de identidades transculturales, que si bien mantienen los lazos con la cultura de origen, asumen también los elementos de la cultura en la que se desenvuelven: “el hombre del siglo XXI será cada vez más un modelo mestizo, rico en identidades y de pertenencias múltiples” (Verdú, 2003, p. 190).

#### **Pregunta 8.** ¿Qué concepto tiene usted de cultura?

El 75 % se inclinó por ideas alusivas a las definiciones clásicas, considerando la cultura como el conjunto de símbolos y conocimiento, materiales y espirituales, creados por el hombre y transmitidos de generación en generación. El 10 % expresó ideas que asocian a la cultura como la identidad de un grupo, mientras que, asombrosamente, el 15 % de los profesores encuestados, es decir tres de ellos, no respondió nada, tal vez por el hecho de no tener claridad sobre el concepto.

**Gráfico 37.** ¿Qué concepto tiene usted de cultura?



Esta pregunta planteada a los docentes es clave, en la medida en que mal podría abordarse una discusión sobre la necesidad de implementar un currículo intercultural en la Facultad de Educación, si antes los actores que se mueven en este escenario no tienen clara cuál es la idea de cultura más útil para los estudios multiculturales y el valor que ello tiene para el ejercicio de la práctica educativa intercultural.

Pues para los estudios interculturales ya no es suficiente pensar o entender la cultura como algo homogéneo y estático que se asocia solo como aquello que expresa la identidad de una comunidad; o a la idea centrada en las creencias religiosas, los rituales comunales o las tradiciones compartidas; o como el conjunto de símbolos y conocimiento materiales e inmateriales creados por el hombre y heredado por las distintas generaciones; o la cultura vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas, que terminan por ser estereotipadas (García *et al.*, 1997).

Por el contrario, lo que se debe tener en cuenta a la hora de diseñar un currículo intercultural que se convierta en un elemento transversal en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico es que la cultura, tal como lo plantean García *et al.* (1997), se relaciona con los “procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales: es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas” (p. 12). En sí, la cultura entendida de este modo muestra un cambio importante, plantea que la cultura de cada grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, “de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana.” (García *et al.*, 1997, p. 13). Una diversidad que va más allá del presentismo y que hunde sus raíces en procesos históricos (Geertz, 1992).

**Pregunta 9.** ¿Qué concepto tiene usted sobre la diversidad?

Con el propósito de continuar indagando sobre aspectos conceptuales asociados a este estudio, se les solicitó a los profesores que dieran cuenta del concepto que ellos tienen sobre la diversidad. Al respecto, el 15 % considera que la diversidad es una realidad social inculcable, el 10 % afirma que la diversidad es lo que nos separa, y el 75 % asocia el término a la variedad de culturas presentes en la sociedad.

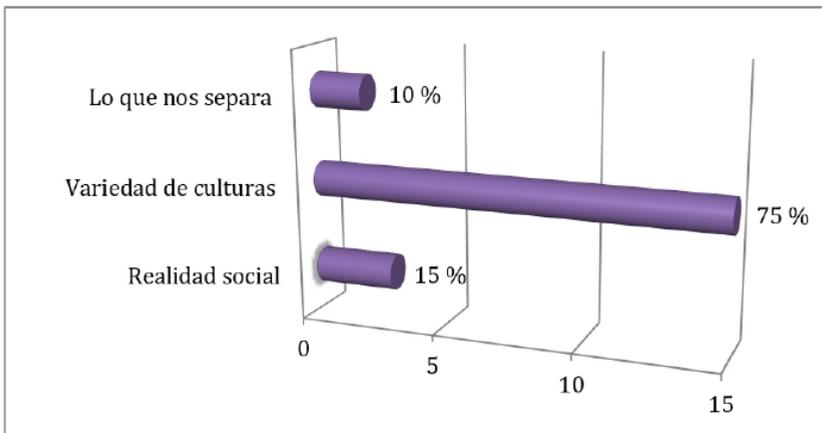
**Pregunta 10.** ¿Qué concepto tiene usted sobre interculturalidad?

Por su parte, al referirse al concepto de interculturalidad, un 10 % manifiesta que es la coexistencia en un mismo plano social de varias formas de

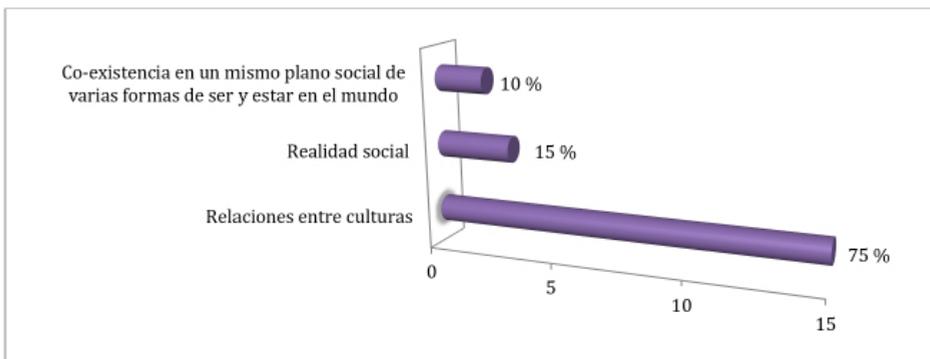
ser y estar en el mundo, mientras que el 15 % afirma que es una realidad social presente en el mundo contemporáneo y el 75 % percibe la interculturalidad como las relaciones entre culturas.

Las respuestas dadas por la mayoría de los profesores son muy escuetas y sin mayor argumentación que les dé sustento, lo que lleva a considerar que no existe un conocimiento claro y profundo por parte del cuerpo docente sobre estos conceptos.

**Gráfico 38.** ¿Qué concepto tiene usted sobre la diversidad?



**Gráfico 39.** ¿Qué concepto tiene usted sobre interculturalidad?

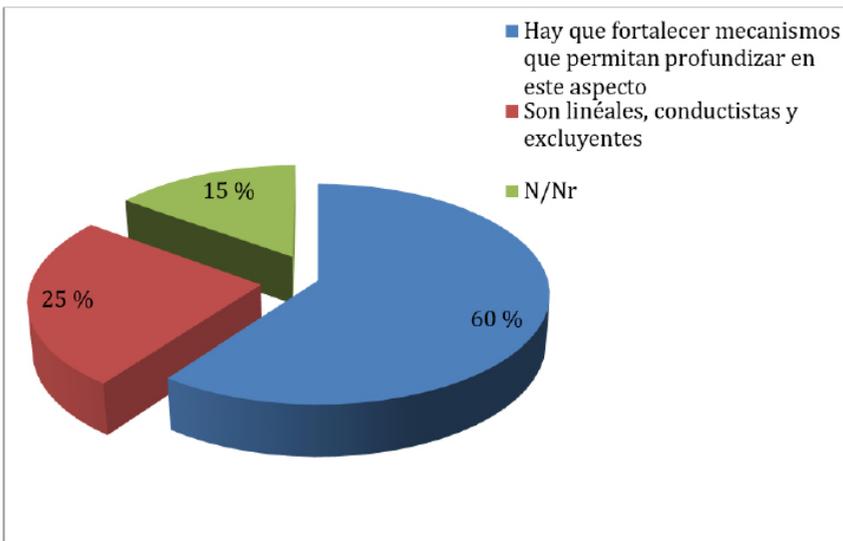


**Pregunta 11.** ¿Qué concepto tiene usted sobre los procesos de formación para la educación intercultural?

Las últimas tres preguntas formuladas a los profesores entrevistados apuntaban a identificar la opinión que a estos les merece la educación intercultural, así como cuáles son las percepciones que estos tienen sobre el perfil axiológico de los estudiantes. Y, por último, se les preguntó sobre si en su práctica educativa fomentan algunos valores y en el caso de ser así, cuáles eran estos valores que promocionan con sus estudiantes.

En el primer punto, referido a la opinión que tienen sobre la educación intercultural, un 60 % considera que es necesario fortalecer los mecanismos tendientes a profundizar en este aspecto. Por su parte, un 25 % piensa que estos procesos son lineales, conductistas y excluyentes, y el restante 15 % no tiene ninguna opinión.

**Gráfico 40.** ¿Qué concepto tiene usted sobre los procesos de formación para la educación intercultural?



Los mecanismos propuestos por parte de los docentes para promover la educación intercultural en el aula son: incorporar asignaturas como núcleo común, seminarios electivos de profundización o complementa-

rios. Así mismo, insistieron en la realización de encuentros, seminarios, talleres, foros y cátedras.

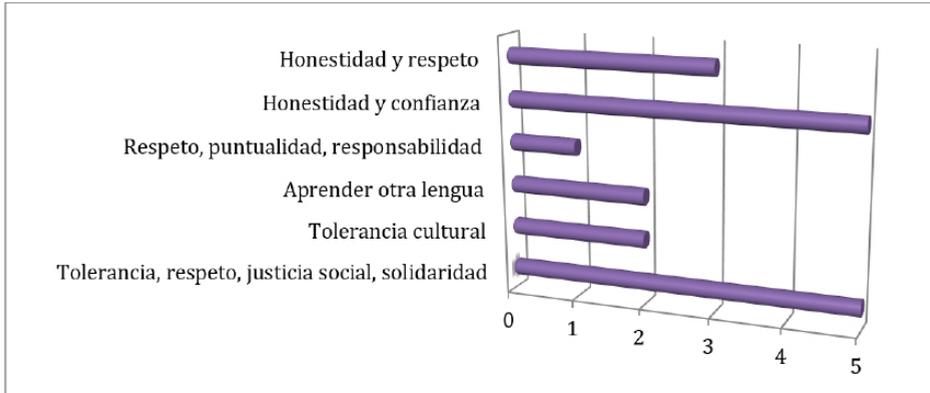
**Pregunta 12.** ¿Qué tipo de valores poseen sus estudiantes?

En relación con el tipo de valores culturales que poseen los estudiantes, los profesores manifiestan en un 25 % no tener idea al respecto, el 15 % afirma que son artísticos, el otro 25 % da cuenta de valores asociados al respeto, solidaridad y colaboración, un 10 % asegura que son valores superfluos y un 15 % asegura que los estudiantes no tienen valores. Como se observa, en su mayoría los docentes entrevistados no respondieron de manera concreta y precisa sobre el tipo de valores culturales de los que son portadores los estudiantes. Esto permite inferir que los maestros no conocen realmente quiénes son sus estudiantes, y a qué grupos culturales pertenecen.

**Pregunta 13.** ¿Qué tipo de valores fomenta usted dentro de su práctica educativa?

Sin embargo, de manera contradictoria y poniendo en evidencia que muchos de ellos “predican pero no practican o que no practican lo que predicán” (como se citó en Payá, 1997, p. 170), afirman que en su práctica educativa fomentan valores como la tolerancia, el respeto, la justicia social y la solidaridad (28 %), tolerancia cultural (11 %), aprendizaje de otra lengua (11 %), respeto, puntualidad y responsabilidad (6 %), honestidad, confianza y respeto (44 %).

**Gráfico 41.** ¿Qué tipo de valores fomenta usted dentro de su práctica educativa?



Las respuestas dadas por el grupo de profesores entrevistados permiten reflexionar sobre el compromiso pedagógico y social del docente, quien debe tener claro su rol en el proceso educativo, que pasa necesariamente por reconocerse a sí mismo como formador de formadores y estar siempre abierto a nuevos conocimientos, pues tal como lo reitera Rahts, “cuando se reconoce el propio yo, se forjan los valores” (como se citó en Payá, 1997, p. 170).

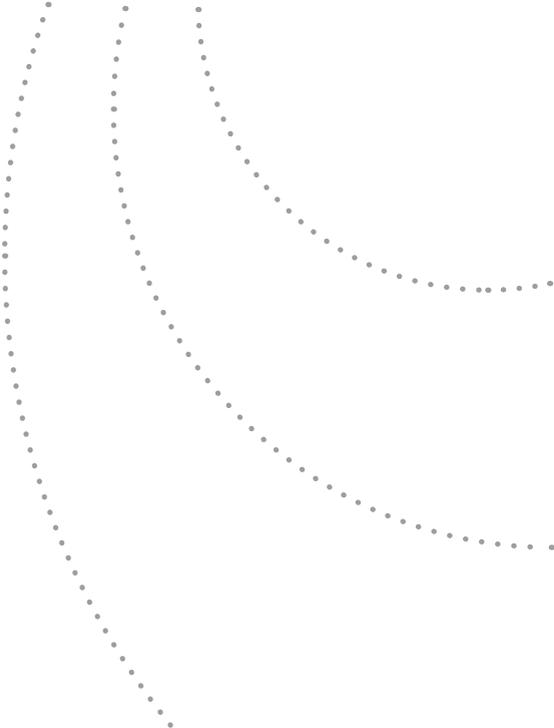
De acuerdo con este principio, y a propósito de lo mostrado en el instrumento aplicado a los profesores (en el cual, además de lo intercultural se aborda el tema de los valores), es necesario poner de manifiesto las posibles incoherencias entre el pensamiento y la acción que estos docentes muestran en cuanto al tema de la formación en valores. Ello sugiere reflexionar en torno a los motivos, valores, actitudes y sentimientos que guían los diferentes actos pedagógicos aplicados por quienes tienen el compromiso de formar formadores en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico.

Este tipo de hallazgos es una de las razones por la cuales se justifica todavía más el diseño y puesta en práctica de una propuesta curricular en educación intercultural que involucre la formación en valores, pues es necesario en cuenta que

cuando educamos y lo hacemos, con criterios de racionalidad, necesariamente tenemos que analizar nuestras acciones educativas en el

contexto de los valores. La vida de las personas, como nos dicen los antropólogos, está abocada a la acción, y la acción del ser humano, por provenir de un ser inteligente, tiene que ser intencional, se hace para algo valioso, porque es siempre un proceso de optimización y mejora del educando (como se citó en Payá, 1997, p. 170).

Proceso que en el caso de nuestro objeto de estudio es necesario analizar a la luz de los resultados aquí obtenidos pues de lo que se trata es que en la formación de profesores para la educación intercultural exista coherencia entre los postulados teóricos, la pedagogía y la práctica educativa que se lleva a cabo en el aula, lo que no se da de la manera más adecuada, según el resultado de algunos aspectos aquí tratados, y termina por hacer mucho más complejo el camino hacia la construcción de espacios educativos interculturales, tal como lo manifestaron los participantes en los grupos de discusión, así como los distintos actores involucrados en los espacios universitarios estudiados.



## Capítulo 5.

# El mundo intercultural en la universidad

Este capítulo se estructura a partir de los resultados obtenidos de los grupos de discusión, metodología que fue utilizada con el propósito de ampliar, complementar y profundizar las opiniones expresadas por los estudiantes pertenecientes a las llamadas minorías étnicas. Aquí se hace referencia, a partir de la información cuantitativa, a cómo viven estos sujetos el mundo intercultural presente en la universidad, lo que va más allá del dato estadístico y/o matemático, y que en la práctica permitió contrastar las informaciones recopiladas a través de los instrumentos diseñados. Para el caso concreto, los tipos de información recopilada se complementaron y permitieron un análisis en profundidad de los datos tanto cuantitativos como cualitativos, resultando positivo en el campo educativo y social de esta investigación.

En ese sentido, se estudiaron los resultados desde el punto de vista cualitativo (Callejo, 2002), de los cuatro grupos de discusión conformados por estudiantes de la Facultad de Educación de la IES objeto de nuestra investigación, con el propósito de generar espacios de diálogo franco en torno al mundo intercultural en la universidad, es decir, al multiculturalismo y la diversidad presente en la comunidad estudiantil, la importancia de la educación intercultural y las reformas curriculares necesarias para tal fin, el grado de reconocimiento y de participación de los grupos étnicos al interior de la universidad, entre otros.

El grupo de discusión resultó de gran importancia para llenar los vacíos dejados por las entrevistas estructuradas que fueron aplicadas a los distintos actores del escenario formativo de la Facultad de Educación.

En efecto, esta metodología de recolección de información facilita a los entrevistados comentar, explicar y compartir sus opiniones, imaginarios y representaciones sobre el mundo intercultural.

Un grupo de discusión se puede considerar, tal como afirma Krueger, como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (1991, p. 24). Estos son muy efectivos a la hora de obtener información acerca de por qué las personas piensan, sienten y actúan en relación con el mundo multicultural en el que habitan.

Fueron un total de tres los grupos de discusión, dos de los cuales hacen parte de los grupos étnicos<sup>11</sup> reconocidos en el país,<sup>12</sup> y otro conformado por población considerada mestiza. Los dos primeros estaban constituidos por estudiantes afrodescendientes e indígenas (wayuu, zenúes y mokañás) respectivamente y por mestizos<sup>13</sup> (o población regular como se les denomina por parte de la Oficina de Admisiones). Estos grupos de discusión estuvieron integrados por 18, 12 y 16 miembros respectivamente y sus edades oscilaban entre 17 y 23 años. Se intentó mantener la paridad de género. No obstante, dado que la participación fue voluntaria, el porcentaje promedio de participación en los mismos fue de 56,2 % mujeres y de 43,8 % de hombres.

El número de integrantes por grupo de discusión fue el ideal, porque los grupos pequeños permitieron la participación de la mayor parte de los estudiantes que los conformaron. Todos tuvieron la oportunidad de discernir sobre los temas sometidos a discusión, al mismo tiempo que se facilitó la diversidad de opiniones y percepciones variadas sobre el tema, dado que la cantidad de estudiantes podría considerarse amplia.

---

<sup>11</sup> Se considera como grupo étnico aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones. Estas prácticas les permiten construir un sentido de pertenencia con comunidad de origen, sin que tal autorreconocimiento sea obstáculo para que se identifiquen como colombianos.

<sup>12</sup> En el país se reconocen cinco grupos étnicos objeto de programas de formación tratados por metodologías concertadas de etnoeducación: indígenas, afrocolombianos, negros, raizales y rom (gitanos).

<sup>13</sup> Constituyen el principal grupo poblacional en Colombia, con un porcentaje del 58 % del total del país. Son el producto del proceso de mestizaje temprano que tuvo el Virreinato de la Nueva Granada.

La moderación de los grupos de discusión estuvo a cargo de la investigadora responsable de la investigación, quien generó un clima de confianza que facilitó la participación franca de los estudiantes. Por el tipo de preguntas de temáticas abiertas, los estudiantes asumieron una actitud discursiva espontánea, que les permitió explicar y opinar sobre cada uno de los temas planteados en este ejercicio colectivo y participativo, reflejando no solo el sentir de un sujeto individual, sino también las representaciones colectivas sobre la interculturalidad y temas afines. Opiniones que, si bien es cierto no son del todo monolíticas y homogéneas, permiten el acercamiento a una realidad que es necesario tener en cuenta a la hora de plantear propuestas curriculares.

A los miembros de cada uno de los grupos de discusión constituidos se les brindó la información detallada sobre los propósitos de la actividad y al mismo tiempo se desarrolló con ellos una sesión colectiva, en la cual se les proyectó un video sobre la diversidad que caracteriza la sociedad regional y la importancia que hoy tiene la educación intercultural.

**Tabla 22.** Caracterización de los grupos de discusión

Comunidad	Código	Género		Edades						Total	
		F	M	17	18	19	20	21	22		23
Afrocolombianos	GD1	10	8	3	3	4	3	3	1	1	18
Indígenas	GD2	7	5	1	7	-	1	2	1	-	12
Mestizos	GD3	8	8	2	3	4	1	3	1	2	16
Totales		25	21								
54,3%		45,7%		6	13	8	5	8	3	3	46

Por razones metodológicas, la discusión en los grupos focales se planteó a partir de un conjunto de preguntas, que tenían una estrecha relación con las formuladas en las entrevistas y encuestas. Las preguntas, aunque debían ser abiertas, no podían ser numerosas, ya que se debía evitar el riesgo de propiciar discusiones eternas que impidieron la posibilidad de identificar respuestas u opiniones concretas sobre los temas propuestos, evitando así discusiones bizantinas y generales, pues de lo que se trataba era de identificar el tipo de discurso que se hacía presente a propósito del mundo intercultural presente en la universidad objeto de estudio.

## 5.1. Grupos de discusión por categorías y preguntas relacionadas

Las categorías o preguntas relacionadas a partir de las cuales se generó la discusión fueron las siguientes:

**1.<sup>a</sup> categoría:** aceptación de la multiculturalidad y la diversidad.

Pregunta relacionada: ¿Cuál es tu percepción sobre si existe o no aceptación de los grupos étnicos por parte de la comunidad universitaria y/o por parte de la institución? En caso de que consideres que ello no se da, ¿qué crees tú que hace falta para lograrlo?

**2.<sup>a</sup> categoría:** formación de profesores para la educación intercultural.

Pregunta relacionada: ¿Qué importancia se le da a lo cultural en el proceso de formación de docentes que se lleva a cabo en la licenciatura que cursas?

**3.<sup>a</sup> categoría:** concepciones sobre interculturalidad.

Pregunta relacionada: ¿Qué es para ti educación intercultural y qué nivel de importancia consideras que esta debería tener al interior de la universidad?

**4.<sup>a</sup> categoría:** currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior.

**Pregunta relacionada:** ¿Consideras que es necesaria la creación o diseño de una propuesta curricular para la educación intercultural en la universidad?

### 5.1.1. Afrocolombianos.

Este grupo étnico estuvo conformado por un total de 18 estudiantes afrodescendientes, algunos de ellos provenientes de Palenque de San Basilio<sup>14</sup>, quienes se reunieron en dos sesiones de 90 minutos. En ellas cada uno de los asistentes tuvo la oportunidad de expresar libremente sus opiniones, ideas o imaginarios sobre las categorías y temas de discusión.

---

<sup>14</sup> Población situada en el departamento de Bolívar, Colombia, considerada el primer y más importante palenque conformado por negros esclavos que huían de Cartagena. Única población colombiana en la cual aún se habla un dialecto de origen africano.

Ante la primera categoría referida a la *aceptación de la multiculturalidad y la diversidad en la universidad*, los estudiantes expresaron opiniones en las que afirmaban que:

Si bien es cierto legalmente somos un pueblo reconocido aún pesan sobre nosotros los siglos de esclavitud, de discriminación y de abandono a que hemos sido sometidos primero por la corona española y luego por parte del Estado colombiano. A nosotros aún se nos mira maluco en muchas partes donde vamos, se nos discrimina como si todavía existiera la esclavitud, por ello como afrodescendiente siento que la sociedad colombiana a pesar de ser considerada pluricultural y diversa por la Constitución del 91, no nos da las oportunidades y la igualdad a que tenemos derechos como seres humanos. Aquí en la Universidad aparentemente se nos acepta, y digo que aparentemente ya que, si bien tenemos la posibilidad de ingresar a través de mecanismos excepcionales de admisión, muchas veces no se tienen en cuenta nuestros valores culturales y nuestras tradiciones ancestrales a la hora de las clases.<sup>15</sup>

Otros, sobre el mismo tema, anotaron que:

A nosotros se nos identifica solo con lo folklórico, o sea con el baile y con la comida típica, con el dulce, pero aún se nos sigue discriminando por nuestro color de piel. Fíjese seño, si en un banco usted ve una cajera negra y menos un gerente negro, eso es discriminación... ¿o no? Pero sí ve negras vendiendo frutas o negros barriendo las calles. Eso acaso, pregunto... ¿no es discriminación? Aunque de todas formas hay que reconocer que en la Universidad las cosas parecen ser un poco distintas, aquí se nos respeta, no se nos ve solo como los negritos que bailamos, se nos da la oportunidad de estudiar y prepararnos como profesionales. En la U vemos que se reconoce no solo a los afros, sino también a los compañeros que vienen de los resguardos indígenas. A los compas desplazados. Aquí hay más respeto por la diversidad de las personas.<sup>16</sup>

En esta categoría se formuló una pregunta relacionada a través de la cual se buscaba identificar qué tipo de percepción tenían los estudiantes afros sobre si había o no aceptación de los grupos étnicos en la comunidad

---

<sup>15</sup> Participación de un estudiante en el grupo de discusión. Grabación de audio del 22 de mayo de 2011.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

universitaria. Así mismo se les preguntó sobre las acciones que deberían emprenderse por parte de la universidad para lograr sensibilizar a los demás estudiantes a favor de la aceptación de los grupos minoritarios.

Lo manifestado en el grupo focal se resume en el siguiente esquema:

**Tabla 23.** Primera categoría. Aceptación de la multiculturalidad y la diversidad

GDI: Afros	
¿Cuál es su percepción sobre si existe o no aceptación de los grupos étnicos por parte de la comunidad universitaria y/o por parte de la institución?	<i>En caso de que considere que ello no se da, ¿qué cree usted que hace falta para lograrlo?</i>
Critican mucho nuestra vestimenta, nuestro pensamiento y costumbres.	Que nos reconozcan y nos den espacio para mostrar nuestra cultura.
Siento que les molesta nuestro acento y nuestra personalidad, lo que es una muestra de que no nos aceptan tal como somos.	Pienso que deberían promover y realizar más actividades con respecto a la cultura de cada estudiante, para acercarnos y conocer las diferentes culturas.
En la universidad se abren muchos campos para las expresiones culturales de las diferentes etnias.	Es bueno que el país ayude con políticas educativas a las comunidades como la nuestra, para ingresar a esta universidad.
La Universidad del Atlántico es de todos y estamos en igualdad de derechos, además de enriquecer la cultura.	Me parece que cada colombiano sin importar su etnia debe luchar por el acceso a la educación de manera igual, ya que se están priorizando algunos grupos.
Sí se le da reconocimiento, pero no le da tanta importancia como nos lo merecemos.	Debe haber una cátedra afrocolombiana en la universidad.
Creo que sí, pero veo que solo en espacios relacionados con las artes y las danzas	Crear espacios culturales donde podamos realizar actos, foros, cursos, etc. donde podamos dar a conocer mucho más nuestra cultura.
Es una disposición del Estado que los grupos indígenas pagemos menos porque no tenemos recursos para acceder a la educación.	Para mejorar esto la educación debe ser gratuita.
Sí, últimamente se reconoce al ciudadano según el grupo que pertenezca.	Todavía es mucho lo que falta para lograrlo.
Sí, muestra de ellos son los pines para los diferentes grupos étnicos, como al que pertenezco.	
Sí, ya que estos gozan de ciertos beneficios que la universidad les ofrece, pero todavía es mucho lo que falta para aceptar totalmente al otro.	Debe haber más apoyo económico, con respecto a la matrícula financiera.

En cuanto a la segunda categoría que hace alusión a la *formación profesoral para la educación intercultural*, algunos participantes manifestaron:

Yo creo que muy poco, es mínima, hay mucho por hacer empezando por que solo se habla de la etnoeducación y no se le da mayor importancia a los demás grupos minoritarios, que cada vez son más notables.<sup>17</sup>

Por su parte una estudiante, quien ya ejerce como maestra con niños de su comunidad, manifestó:

Concibo que lo intercultural es pertinente en la medida en que se contextualiza la educación, porque así hay un apoyo para las minorías. Sin embargo, creo que el currículo existente en la Facultad tiene vacíos porque el tema de lo multicultural no es transversal, este debe ser para todos los programas, en particular la educación auténtica. Solo en algunos programas se tocan temas como artes escénicas en la cultura, cátedra de estudios afrocolombianos y multiculturalismo.<sup>18</sup>

La respuesta a la pregunta relacionada con esta categoría, a través de la cual se les consultó a los copartícipes del grupo de discusión sobre qué importancia se le da a lo cultural en el proceso de formación de docentes que se lleva a cabo en la licenciatura que cursa, se sintetiza a continuación:

**Tabla 24.** Segunda categoría. Formación de profesores para la educación intercultural

GDI: Afros
¿Qué importancia se le da a lo cultural en el proceso de formación de docentes que se lleva a cabo en la licenciatura que cursa?
En el programa de ciencias sociales quizá no se le da la importancia que se merece, a pesar de nuestro perfil docente.
Considero que solo se les da importancia a los que están en programas de ciencias sociales e historia, porque son ellos los que deben estudiar nuestro pasado, presente y nuestra organización.
Ninguna, solo te preparan y te enseñan lo que corresponde a tu carrera; al parecer no les importa, solo nos llenan de conocimientos inútiles.

<sup>17</sup> Ibídem.

<sup>18</sup> Ibídem.

Sí se le da importancia, puesto que en los diversos programas de educación hay asignaturas que nos hablan de las diferentes etnias. Se han venido organizando eventos en pro de la diversidad cultural.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No le dan importancia, ya que son pocos los docentes que manejan estos temas, ya sea porque la universidad no se los exige o simplemente no están en la capacidad. La cultura de las etnias anda como rueda suelta.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Es muy poca la importancia, solo nos instruyen en pedagogía y conocimientos teóricos y no nos forman para educar y saber mucho de nuestras comunidades. Falta educación en valores culturales.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Es poco profunda, pero sí es reconocida.
------------------------------------------

La tercera categoría hace alusión a las *concepciones de que son portadores los estudiantes sobre interculturalidad*. Sobre este tema en el grupo de discusión se dejaron escuchar voces como las que manifestaban que:

Es hablar de cultura y de relaciones con otras culturas, pero aquí no le dan suficiente importancia a estos temas. De ello se habla más en el mes antes y durante el carnaval de Barranquilla, cuando debería ser permanente.<sup>19</sup>

Otros estudiantes expresaron su malestar por la falta de atención que se le da a la educación intercultural al interior de la universidad:

Aquí los de Bienestar Universitario creen que con hacer unos actos folklóricos ya se resuelve la necesidad de educarnos para un mundo multicultural en el que nos toca vivir, cuando lo que hay que hacer es crear asignaturas dedicadas a esos temas y que se den no solo en los programas de la Facultad de Educación, sino obligatoriamente en toda la universidad.<sup>20</sup>

Con respecto a la pregunta relacionada con esta categoría se resaltan las siguientes expresiones de los estudiantes miembros de la comunidad afro:

---

<sup>19</sup> Ibídem.

<sup>20</sup> Ibídem.

**Tabla 25.** Tercera categoría. Concepciones sobre interculturalidad

GDI: Afros	
¿Qué es para ti educación intercultural?	¿Qué nivel de importancia consideras que esta debería tener al interior de la universidad?
Personalidad, forma cómo educarme interiormente.	No se le da mucha importancia. Hay que abrir espacios para que tenga más importancia.
Capacidad de interactuar diferentes culturas	Full.
Relación de la enseñanza de las diferentes culturas.	Los profesores deben preocuparse más por ella.
Perspectiva y poder relacionarnos con las demás personas.	Debería ser lo máximo.
Es la educación que se desarrolla por un grupo de personas que comparten las mismas costumbres y la misma forma de vida.	Hay que ilustrar más a los estudiantes sobre la necesidad de educarse para ser más tolerante.
Pluralismo y oportunidades.	Bastante.
Se refiere a la integración de personas y de diferentes etnias en el aula, cuya integración va desde aspectos culturales hasta el aprendizaje de aspectos propios de las culturas.	Mucha.
Es aquella educación que promueve la comunicación entre culturas sin límites ni diferencia, con tolerancia e igualdad para cada uno de los estudiantes.	Debe ser más reconocida por las directivas. Ellos no le paran bola a lo que de verdad se necesita en la universidad.
Es el proceso educativo entre diferentes culturas el cual sirve para erradicar la discriminación.	Considerable.
Forma de integrar activamente a toda la comunidad estudiantil, respetando su multiculturalidad nacional.	Muchísima.

**La cuarta categoría**, *currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior*, generó en los jóvenes interesantes intervenciones en las que manifestaron sus inquietudes y opiniones sobre uno de los aspectos más importantes en el debate, pues de cierta manera sus opiniones terminan por legitimar la necesidad de adoptar un currículo intercultural en los programas de la Facultad de Educación.

Dentro de estas manifestaciones se destaca la siguiente:

Yo considero que Colombia es un país pluriétnico y pluricultural, por ello el currículo intercultural en nuestra facultad generaría encuentros respetuosos en las diferencias, posibilidad de interpretar, comprender,

percibir las múltiples manifestaciones culturales existentes en Colombia. Creo que un currículo intercultural podría constituirse como un objeto de conocimiento vivenciado científicamente a partir de procesos investigativos, por ello hay que establecer estrategias que permitan el autorreconocimiento en la comunidad académica como referente de la interculturalidad existente.<sup>21</sup>

Esta opinión fue expresada por una estudiante afrodescendiente, que además de ya ser maestra en una escuela primaria en su comunidad, es una de las líderes más destacadas de la organización étnica. Ella en su discurso deja entrever la existencia de una apropiación y conocimiento del tema, lo cual es muy común en la comunidad afro que estudia en la universidad, compuesta por individuos con experiencia de trabajo comunitario, quienes además han heredado una experiencia histórica de luchas reivindicativas en favor del grupo al cual pertenecen.

**Tabla 26.** Cuarta categoría. Currículo intercultural o dimensión intercultural en la educación superior

GDI: Afros
¿Consideras que es necesaria la creación o diseño de una propuesta curricular para la educación intercultural en la Universidad?
Excelente oportunidad para poner en práctica las teorías de las culturas indígenas y afros.
Regular, porque no se lleva a cabo lo que se propone.
Buena idea, sirve para enriquecer y ser reconocidos.
Me parece justo y necesario, pues considero que es la mejor vía para fomentar la diversidad cultural; los valores, las tradiciones de las diferentes culturas que conforman nuestro país.
Excelente, porque permitiría conocer elementos y tradiciones de las diferentes culturas.
Considero que sería de gran utilidad para promover el respeto por las diferencias étnicas y una opción para mejorar la estructura y calidad de la educación como tal.
Me parece que está bien, ya que nuestro país es multicultural y hay que enseñar las diferencias entre las etnias.
Pienso que sería muy bueno, ya que el hecho de que una persona no conozca otra cultura no significa que tenga que cambiar la de él. Es importante conocer, aceptar y respetar a los demás, y en este caso a otras culturas.

<sup>21</sup> Participación de un estudiante en el grupo de discusión. Grabación de audio del 24 de mayo de 2011.

### 5.1.2. Indígenas.

Este grupo de discusión lo conformaron 12 personas, de los cuales 7 eran mujeres y 5 hombres, quienes provenían de las comunidades indígenas wayuu, zenú y mokaná, situadas en los departamentos de La Guajira, Córdoba y Atlántico, respectivamente. Las dos sesiones que se tuvieron alcanzaron un promedio de 60 minutos, y las mismas estuvieron caracterizadas por el debate fraterno y disertaciones caracterizadas por un discurso que demuestra el auto-reconocimiento y un alto nivel de autoestima como miembros de etnias indígenas, como la wayuu<sup>22</sup>, la cual precisamente es la de mayor número poblacional en el país.

Al momento de ocuparse de la *aceptación de la multiculturalidad y la diversidad en la universidad*, este grupo de jóvenes coincidieron en que existe una aceptación hacia los grupos étnicos al interior de la institución. Sin embargo, dejaron ver su preocupación por ciertos niveles de discriminación que aún permanecen latentes:

Estoy de acuerdo con que nos reconocen y que también nos siguen discriminando, pero no podemos dejar de luchar, y seguir con las ideas de nuestros ancestros, porque sería dejar de agradecerles sus enseñanzas y todo el legado que nos han dejado, en el cual la dignidad y el amor por nuestra cultura es lo más importante.<sup>23</sup>

Esta es la opinión de un estudiante de origen wayuu, quien además es líder de su comunidad en la universidad, para quien resulta muy importante exigir el respeto y reconocimiento de su cultura, pues para ellos es un problema de dignidad, por lo que piden mayor participación en la vida universitaria, opinión que compartió otra estudiante:

Es muy bonito que en la universidad tengamos conjuntamente espacios para compartir nuestras culturas, conocer las costumbres de las otras etnias, aprender y llevar semillas para nuevos frutos; pero todavía falta mucho, por ello se necesita que la universidad se abra más a los grupos indígenas y puedan llegar los yukpa, los chimila, los wiwa,

---

<sup>22</sup> Los wayuu son una etnia amerindia con unos 300.000 habitantes que hoy ocupan un área de unos 15.000 km<sup>2</sup> de la península de la Guajira, en el extremo norte de Colombia, además de residir en varios centros urbanos de Colombia y Venezuela. Gran parte de su territorio ancestral ha sido reconocido por el Estado colombiano bajo la forma del "Resguardo de la Alta y Media Guajira"

<sup>23</sup> Grupo de discusión número 2. Grabación de audio del 25 de mayo de 2011.

más zenú, más wayuu y todos podamos hablar en los salones con los amigos afrocaribeños y con los blancos y con los mestizos sin faltarnos el respeto y sin creernos unos más que otros.<sup>24</sup>

Sus opiniones y respuestas a las preguntas asociadas con esta categoría se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 27.** Primera categoría. Aceptación de la multiculturalidad y la diversidad

GD2: Indígenas	
¿Cuál es su percepción sobre si existe o no aceptación de los grupos étnicos por parte de la comunidad universitaria y/o por parte de la institución?	<i>En caso de que considere que ello no se da, ¿qué cree usted que hace falta para lograrlo?</i>
No somos reconocidos en la universidad.	Tiene que darnos espacio para manifestar nuestra cultura ante los demás
Sí existe un reconocimiento, pero de los grupos sobresalientes, los que son mayoría.	Es necesario que todas las etnias seamos tomados en cuenta en las actividades que se realizan en la universidad.
Algunos nos sentimos humillados por nuestro dialecto.	Sobre todo, falta nombramiento de nuestra cultura, que seamos identificados y socializados.
Pienso que la aceptación de los grupos étnicos es de igualdad, ya que nunca me he sentido rechazado.	
La percepción que tengo es negativa. Porque no hay una total aceptación, nos miran de manera discriminatoria.	Hay que hacer realidad el reconocimiento que ya existe de tipo legal y cultural. Ello podría ser con cátedras permanentes sobre la diversidad.
Considero que a diferencia de otras instituciones se les da oportunidades y espacios de desarrollo, siendo ellos una mayoría que defiende sus derechos.	
Como toda universidad está en todo el derecho de integrar cualquier número de personas sin distinción de raza ni origen social, lo cual hay que valorar y admirar.	De todas formas, creo que hay, que se deben meter asignaturas sobre los grupos étnicos que hay en la universidad y también sobre las minorías sexuales y de género.
Bueno, pues la universidad reconoce algunos grupos étnicos y genera mayores beneficios para ellos.	

<sup>24</sup> *Ibíd.*

Estamos muy bien integrados y todos convivimos en sana forma.	
Los grupos étnicos no son tomados en cuenta cuando hay que tomar una decisión.	Deberían darnos más participación y pensar en capacitar y becar miembros de nuestra comunidad para que lleguen a ser profesores de la universidad.
En los últimos años se ha venido desarrollando de manera significativa este reconocimiento a través de las rebajas en las matrículas	

En cuanto a la segunda categoría referida a la *formación de profesores para la educación intercultural*, generó mucho el interés de los estudiantes, quienes precisamente se encontraban en su proceso de formación como futuros docentes. Fueron muy críticos, ya que en su mayoría consideran que esta no recibe la importancia que debería tener en la Facultad de Educación, en la cual, aunque existen programas como el de Ciencias Sociales y el de Educación Artística que recientemente incorporaron asignaturas relativas a lo intercultural, se le ha dado la espalda a un aspecto fundamental en la preparación de maestros para la región.

Por ello, algunos foristas propusieron:

Yo creo que hay que volver en las clases y programas de formación al tema de las raíces, para que nos reconozcan mucho más y nos ayuden desde la escuela a fortalecer y mantener nuestras culturas que son muy diversas e interesantes.<sup>25</sup>

Una síntesis de las respuestas que se escucharon en este espacio de discusión se relaciona a continuación:

**Tabla 28.** Segunda categoría. Formación de profesores para la educación intercultural

<b>GD2: Indígenas</b>
¿Qué importancia se le da a lo cultural en el proceso de formación de docentes que se lleva a cabo en la licenciatura que cursa?
Creo que en algunos programas se les da mayor importancia que a otros.

<sup>25</sup> *Ibidem.*

Se le debería dar importancia, sin tener en cuenta a qué programa académico pertenecen.
Más reconocimiento de las distintas culturas. Los docentes no se interesan por discursos culturales.
Se le da gran importancia, ya que nos han enseñado que Colombia es un país pluriétnico y multicultural y que tanto indígenas como negros han ayudado en la construcción del país
Poca importancia, no hay una clasificación de las diversas culturas de la región, no se tienen en cuenta sus aportes culturales; parece que prevalece más el Afro, y las otras pasan desapercibidas.
Es de gran importancia, ya que estos reconocen que la universidad está constituida por diversas culturas y es importante trabajar sobre la aceptación y el respeto.
Es mucha la importancia, ya que nos educan para comprender que todos somos colombianos y hacemos parte de una misma cultura nacional.
La cultura más que todo la tenemos cada uno de nosotros, nacemos con ella y pienso que no hace parte de la universidad.
Aunque tenemos espacios, la importancia no se establece como una prioridad; es decir, se da la enseñanza, pero no con la rigurosidad necesaria.
Poca importancia porque no encontramos un currículo para nuestra educación.

Respecto de las *concepciones de que son portadores los estudiantes sobre interculturalidad* que se mostraron en medio de la discusión, en ocasiones se tornó muy intensa, ya que algunos de los participantes muy poco respetaban la palabra de los demás, lo cual llevó al reclamo airado de quienes sentían que no tenían la oportunidad de expresar sus opiniones sobre el tema.

Tema que para algunos se encuentra asociado:

a las culturas y el bilingüismo, de lo cual es de lo que precisamente se habla en la universidad en algunas áreas. Pero desde mi cosmovisión creo que eso no es suficiente, hay que darle mayor importancia al tema propiamente de la interculturalidad, pero para eso hay que repensar la educación que se imparte y que debe ser más que la sola profesionalización, yo me pregunto: ¿de qué me sirve ser un profesional si no respeto al otro, sino tengo en cuenta que en el mundo hay muchas culturas distintas a la mía?<sup>26</sup>

Este tipo de opiniones, además de mostrar una formación política de quien interviene<sup>27</sup>, muestra preocupación por la interculturalidad, la que

<sup>26</sup> *Ibídem.*

<sup>27</sup> Quien interviene es un estudiante proveniente del Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, Córdoba, en el cual, según contaba, se desempeña como cabildante.

entiende como fundamental para la formación de quienes acuden a la universidad. Cree que esta responsabilidad es compartida y que por lo tanto le compete tanto a la universidad como a los distintos actores que confluyen en ella. Se refiere a la interculturalidad como al respeto y la tolerancia por la diversidad. Denota una actitud muy positiva hacia el papel que juega lo intercultural en la formación de la persona.

A continuación, se muestran algunas de las concepciones de que son portadores los estudiantes sobre interculturalidad y el grado de importancia que ella le merece y que debería tener en los espacios universitarios:

**Tabla 29.** Tercera categoría. Concepciones sobre interculturalidad

GD2: Indígenas	
¿Qué es para ti educación intercultural?	¿Qué nivel de importancia consideras que esta debería tener al interior de la universidad?
Compartir conocimientos con personas de otras culturas o diferentes a la nuestra.	Definitivamente debería ser lo de mayor importancia en la universidad.
Espacio donde se permite la interacción de las culturas con las subculturas y sus elementos sirvan como agentes modificadores en el sistema educativo.	Debe ser el corazón de la educación como personas.
Forma de enseñar las culturas en el campo educativo.	Grande, muy grande.
Relación con otros grupos étnicos en cuanto a su cultura.	Debe pasar de ser un discurso a ser realidad e impactar en el medio.
Se entiende como el proceso de formación fundamentada en aspectos históricos, sociológicos de las relaciones culturales de nuestra sociedad.	Hay que volverla la columna vertebral de la U.
Elaboración de un programa educativo que tenga en cuenta las diferentes expresiones culturales en el claustro universitario.	Ser parte de todas las carreras.
Se refiere a los conocimientos adquiridos de otras culturas que existen a nuestro alrededor.	Bastante.
Colombia debe tener una educación entrelazada de culturas sin ninguna clase de discriminación por parte de las autoridades y civil.	En ella deben pensar más los directivos.

La cuarta categoría: currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior es pensada por los estudiantes indígenas como:

necesaria para conocer y aceptar nuestra cultura, mis cosmovisiones y la de los demás. Importante abrir espacios de diálogo respetuoso entre personas que pertenecen a pueblos distintos. En esta universidad se han demorado mucho en darle importancia al tema, no es suficiente con los espacios culturales y folklóricos esporádicos, pido que este asunto sea continuo, que lo que aquí decimos como estudiantes indígenas se le pare bolas y sirva para hacer cosas nuevas en la preparación de los maestros.<sup>28</sup>

Las ideas de este estudiante son coherentes con lo que piensan y sienten con respecto al mundo multicultural en el que hoy viven; sus palabras son la expresión de quienes están involucrados con un proyecto y una lucha por el reconocimiento de su comunidad, la cual en la práctica cotidiana interactúa con diversas culturas.

Las ideas que emergieron al abordar esta categoría fueron las siguientes:

**Tabla 30.** Cuarta categoría. Currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior

GD2: Indígenas
¿Consideras que es necesaria la creación o diseño de una propuesta curricular para la educación intercultural en la Universidad?
Bueno, nos permitiría orientarnos, organizarnos y guiarnos por lo que queremos en educación multicultural.
Sería bueno que exista un currículum donde haga presencia el estudio de etnias.
Excelente, sería bueno para lograr la interacción de diversas culturas.
Me parece muy bueno, ya que se puede compartir el currículo con personas de otras culturas.
Pienso que la creación de un currículum adicionando la interculturalidad le da en cierta medida reconocimiento a nuestra población Zenú.
Es lo mejor para relacionarnos y conocer sobre otras culturas.
Sería una opción interesante para ampliar las expectativas educativas de todas las personas que están interesadas, lo cual serviría para que haya un acercamiento entre las diferentes etnias.

<sup>28</sup> *Ibidem.*

Sería de gran ayuda en las clases y para la educación en general, ya que es importante la integración de las culturas, sobre todo en Colombia que es tan diverso.
Este factor intercultural dará un sentido diferente de enseñar, puede ser la solución a corto o a largo plazo, para lograr que haya igualdad y aceptación entre todas las culturas.
La creación de un currículum ayudaría a la formación de nuestros estudiantes indígenas.
Serviría para concientizar a la población de la Universidad.
Sería muy bueno que se creara porque desde este, se podrían implementar proyectos que ayuden a las comunidades.

### 5.1.3. Mestizos.

Este grupo de población constituye el mayor peso de la estructura demográfica de la universidad. El grupo de discusión estuvo compuesto por 8 mujeres y 8 hombres, para un total de 16 personas vinculadas como estudiantes en los programas de Sociales, Deportes y Español.

La decisión de conformar un grupo de discusión con estudiantes no pertenecientes a grupos étnicos y afrodescendientes, negros, tuvo como objetivo no solo identificar la visión que estos han construido sobre el mundo diverso y multicultural del que también hacen parte, sino también involucrarlos en una discusión que no puede seguir siendo el monopolio de los grupos étnicos.

Cuando hoy se habla de interculturalidad, no se puede caer en miradas sesgadas solo hacia la condición étnica, pues también hace alusión a la población desplazada o de migrantes internos, LGTBI, discapacitados, con condiciones excepcionales y las llamadas tribus urbanas (subculturas), entre otras.

Con este grupo se utilizó la misma metodología puesta en práctica con los estudiantes afrodescendientes e indígenas, pues de lo que se trataba era de propiciar un diálogo en torno a cuatro categorías que resultan claves a la hora de pretender comprender y explicar las vivencias de la gente en torno a la diversidad.

La discusión sobre la aceptación de la multiculturalidad y la diversidad en la universidad mostró opiniones en las que los estudiantes insisten en que:

sí existe reconocimiento ya que ellos hacen parte de nuestra comunidad universitaria como lo que son, llámese zenúes, wayuu, afrocolombianos, etc. Y por tanto tienen un reconocimiento.<sup>29</sup>

Otros piensan que:

el reconocimiento de los grupos étnicos por parte de la comunidad universitaria podemos decir que sí existe, pero se queda corto a la hora de mantener su inclusión en el ámbito o en el espacio académico. El reconocimiento se hace más visible solo en la exoneración de pagos de matrícula y la competencia entre ellos para ser admitidos. Considero que el reconocimiento debe tener presente otras variables.<sup>30</sup>

De acuerdo con lo expresado por estos estudiantes, es evidente que ellos perciben un reconocimiento por parte de la comunidad universitaria hacia los grupos étnicos. Sin embargo, son críticos en la medida en que ven que esta aceptación se traduce más en las llamadas “acciones afirmativas” que permiten el ingreso excepcional de jóvenes pertenecientes a estos colectivos, algunos de los cuales acuden a este mecanismo de inclusión o de “discriminación positiva” o políticas compensatorias para facilitar su acceso a la universidad pública (Caicedo y Castillo, 2008).

Otras ideas expuestas durante la sesión del grupo de discusión con respecto a esta categoría son las siguientes:

**Tabla 31.** Primera categoría. Aceptación de la multiculturalidad y la diversidad

GD3: Mestizos	
¿Cuál es su percepción sobre si existe o no aceptación de los grupos étnicos por parte de la comunidad universitaria y/o por parte de la institución?	<i>En caso de que considere que ello no se da, ¿qué cree usted que hace falta para lograrlo?</i>
Pésima, se presenta discriminación.	Crear un espacio de interacción de las culturas indígenas, afros y sus respectivas culturas, para así aprender sus tradiciones y prácticas ancestrales.

<sup>29</sup> Grupo de discusión No. 3. Grabación de audio del 27 de mayo de 2011.

<sup>30</sup> *Ibidem.*

Percepción positiva.	Deben darles más espacio en la semana cultural y una oportunidad, y mejorar sus privilegios a la hora de entrar a la universidad.
Las universidades deben tener el deber de aceptarnos a todos por igual, sin importar si somos negros, indios, mujeres, hombres, homosexuales.	
Esta situación no es ajena a la realidad de nuestro país, pero hay que reconocer que en general ha avanzado mucho en temas como la tolerancia y otros aspectos relacionados con la construcción de la identidad nacional.	
Mala percepción, porque existe mucha discriminación racial en la universidad.	Hace falta, se debería innovar en la implantación de asignaturas de nuestra cultura en la universidad.
Los grupos étnicos son debidamente aceptados por sus compañeros y la institución, aunque hace falta avanzar más en cuanto a la difusión de sus culturas.	Deberían quitarles tantos privilegios como el monopolio de los pines. Eso es solo con fines políticos para hacerse elegir representantes.
Aceptación de los grupos étnicos en la universidad, solo se ve reflejada al realizar encuentros culturales, lo cual se hace muy pocas veces.	
En la Universidad se acepta a todo el mundo y nos ayudan en nuestra formación.	Deberían darnos a todos más subsidios.
La verdad muy triste, porque no se le da el valor que se merece a las culturas que fueron las originarias de nuestra nación, considero que deberían crearse escenarios para que se les reconozca la importancia de dicha cultura.	Hay que generar programas para garantizar el ingreso de las minorías étnicas y darles oportunidad de financiar sus estudios y estadía.
La aceptación de los grupos étnicos se ve reflejada en los beneficios, más no a la hora de opinar.	Hay que darles más oportunidad de participar en las decisiones de la UA.
Se sabe de la existencia de ellos en la semana cultural y a la hora de entregar los pines para la admisión a la U.	Crear un espacio de interacción de las culturas indígenas, afros y sus respectivas culturas, para así aprender sus tradiciones y prácticas.
La institución reconoce la existencia de grupos étnicos y pone en práctica la discriminación positiva, pero no brinda espacios de expresión ni desarrollo de un currículo étnico.	Hay que construir un currículo integrador que vaya más allá del simple reconocimiento de los grupos étnicos. Que se piense más en la formación en valores culturales.

Al abordar la categoría de *formación de profesores para la educación intercultural*, los estudiantes dejaron escuchar sus opiniones, las cuales no son del todo homogéneas, pues mientras algunos consideran que en su pro-

grama sí se le da importancia a lo cultural en el proceso de formación profesional, la mayoría son del criterio de que:

(...) no se le da mucha importancia a lo cultural, a pesar de que en algún momento se resalta en clases, no se profundiza como es requerido y eso perjudica nuestra preparación como profesores.<sup>31</sup>

Estos llaman la atención para que en sus programas se entienda que:

(...) lo cultural es una de las principales razones de diversidad, por lo que se hace necesario hacer énfasis en la diversidad como riqueza o valor social y así alcanzar una sociedad más igualitaria donde se respeten las tradiciones de los grupos de gente que la integran.<sup>32</sup>

Estas opiniones ratifican lo dicho por los otros grupos de discusión, cuyos participantes insisten en la necesidad de trabajar en mejorar el modelo formativo de docentes, no solo desde el discurso misional de la facultad, sino desde la práctica educativa desarrollada por los docentes en los espacios de formación.

Esa tendencia se encuentra en algunas de las respuestas a la pregunta relacionada con esta categoría:

**Tabla 32.** Segunda categoría. Formación de profesores para la formación intercultural

GD3: Mestizos
¿Qué importancia se le da a lo cultural en el proceso de formación de docentes que se lleva a cabo en la licenciatura que cursa?
Poca, en el currículum no hay cátedra sobre la cultura indígena.
Tiene buena importancia, ya que ello es clave en la formación de nosotros como docentes.
Se le da poco valor a la cultura porque en el currículum no encontramos una asignatura que hable sobre indígenas.
Debe tener mucha importancia, pero estimo que no se le da la relevancia que merece, lo cual se refleja en los contenidos de las asignaturas.
Poco, porque con las modificaciones que se le han hecho a la educación y al currículum, se ha desplazado su importancia y se ha preferido el cómo enseñar y no el qué saberes enseñar.

<sup>31</sup> *Ibidem.*

<sup>32</sup> *Ibidem.*

Considero que la cultura no es relevante en la formación de docentes que se lleva a cabo en la facultad.
Importancia es relativa y con poca profundidad.
Regular, pues no todos los profesores están preparados culturalmente; tienden a la burla o a la no aceptación de las costumbres individuales del estudiante.
Poca, en la actualidad el concepto de cultura se ha devaluado por lo cual no se considera importante.
Los profesores no cuentan con una buena información de las etnias; y en las clases el tipo de pedagogía que se da es el general, y no el específico o enfático en los diversos tipos de cultura.

En lo que se refiere a la tercera categoría: *concepciones sobre interculturalidad*, este grupo fue muy explícito sobre cómo entienden este proceso:

(...) es un campo necesario para cada uno de los programas académicos existentes en la universidad. Entendiendo esta como saber que nos hace visible el conocimiento acerca de la diversidad de grupos étnicos y su historia en nuestra región.<sup>33</sup>

(...) es el compendio de las actividades educativas sin dejar de lado los estudios de diferentes perspectivas y etnias; es decir, la articulación entre saberes teóricos y sociales más holísticos en cuanto a nuestra diversidad, al ser un país pluriétnico.<sup>34</sup>

(...) es aquella donde se promueven los valores de cada cultura y el respeto por cada una de ellas.<sup>35</sup>

En el discurso de los estudiantes que participaron en estos grupos de discusión, se notó una correlación de la dimensión intercultural con respecto a necesidad, visibilidad de grupos étnicos, historia de las tradiciones, actividades educativas, diversidad y educación en valores, lo cual demuestra que estos jóvenes son partidarios de incorporar la educación intercultural al proceso de formación de los programas de la Facultad de Educación.

Ello lo ratifican con afirmaciones como las siguientes:

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*

<sup>34</sup> *Ibíd.*

<sup>35</sup> *Ibíd.*

**Tabla 33.** Tercera categoría. Concepciones sobre interculturalidad

GD3: Mestizos	
¿Qué es para ti educación intercultural?	¿Qué nivel de importancia consideras que esta debería tener al interior de la universidad?
Es la forma en que las personas se les forman para que reconozcan la diversidad.	Alta.
Es aprender a convivir con las personas diferentes.	Debe ser mejor que la que se le da actualmente.
Es una propuesta pedagógica para la educación intercultural, que incluye el reconocimiento de la otra persona y el respeto por la diferencia, la solidaridad, las diferencias culturales.	Actualmente en la facultad tiene escasa y pobre importancia. Los directivos deben tratar de darle más valor.
No tengo claridad, pero creo que es lo mismo que la educación multicultural.	Creo que se le da más importancia de la que tiene.
Es la forma en que nos enseñan a vivir juntos y a aceptar las diferencias sin matarnos.	Grande.
Se trata de prepararnos como buenos profesores, capaces de desempeñarnos en un mundo diverso y cambiante.	Mayor.
Es una educación donde se mezclan las diferentes culturas.	Su importancia depende de cada programa.
Es la enseñanza de todas las formas de pensar, actuar y prácticas de grupos sociales con diferentes cosmovisiones.	Absoluta.

Al momento de opinar sobre la categoría *currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior*, los participantes del grupo de discusión conformado por estudiantes que no se declaran como pertenecientes a ningún grupo étnico, manifestaron que:

si bien es cierto no existe un currículo como tal, la educación intercultural de una u otra manera está presente, pero creo que sería de más ayuda darle una organización adecuada a este proceso e involucrar a la comunidad LGTBI y los grupos urbanos.<sup>36</sup>

En ese mismo sentido, otro participante considera que:

<sup>36</sup> *Ibíd.*

sí es necesario no solo crear, sino reforzar las pocas que puedan existir y que propendan por el desarrollo de las diferentes culturas que existen en el Alma Mater con participación de todos los programas de la facultad.<sup>37</sup>

Respuesta con la cual coincide otro miembro más del grupo de discusión:

sí es necesaria una propuesta curricular que permita que se incorpore la educación intercultural, ya que actualmente en los programas de la Universidad del Atlántico hay poco al respecto; por ello es necesario crear conciencia de la importancia de la educación intercultural sobre todo en nuestra facultad.<sup>38</sup>

Estas opiniones son coincidentes con la posición general de la gran mayoría de participantes en los grupos de discusión, quienes consideran el diseño y puesta en práctica de una propuesta curricular en educación intercultural, como un compromiso institucional que no puede seguir aplazándose.

Otras respuestas dadas en la sesión de discusión, así lo comprueban:

**Tabla 34.** Cuarta categoría. Currículo intercultural o dimensión intercultural de la educación superior

GD3: Mestizos
¿Consideras que es necesaria la creación o diseño de una propuesta curricular para la educación intercultural en la Universidad?
Creo que es necesario, pero la interculturalidad debe incluir a otros grupos minoritarios como son los de las comunidades LGTBI y por qué no, a las tribus urbanas.
La falta de información de foros, debates académicos y demás actividades que nos enseñen sobre el tema de la educación intercultural.
No se trata solo de crear el currículo, sino de ponerlo en práctica como debe ser, sobre todo con el tema de la inclusión social.
Los discapacitados, las personas con limitaciones físicas y cognitivas también deben tenerse en cuenta en los temas de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad.
La facultad de educación tiene que poner más su atención a estos temas, porque son los que nos encontraremos en las aulas cuando muchos de nosotros nos gradúemos y vayamos a trabajar.

<sup>37</sup> *Ibidem.*

<sup>38</sup> *Ibidem.*

Lo que nosotros sentimos es que aquí todo el mundo habla del tema como le parece, como cree; pero no hay unas guías ni parámetros claros con relación a estos temas, creo que con un currículo lograríamos avanzar mucho.

## 5.2. Análisis e interpretación de los grupos de discusión

En relación con la primera categoría *-aceptación de la multiculturalidad y la diversidad*, se logró analizar que los estudiantes en su mayoría consideran que hay una aceptación relativa, dado que desde el punto de vista constitucional todos los colombianos están obligados a aceptar y reconocer al otro. Es decir, existen disposiciones de orden legal que obligan a las universidades públicas a aceptar, por lo menos formalmente, la presencia de distintos grupos étnicos. Sin embargo, por lo manifestado por los estudiantes participantes en los grupos de discusión, se puede inferir que estos consideran que, aunque existen leyes que propenden por el reconocimiento de estos sectores de la sociedad, en la práctica no se lleva a cabo adecuadamente en el proceso de formación de maestros en la Facultad de Educación. Consideran que no son suficientes las acciones al respecto y que aún es mucho lo que falta por hacer, por lo cual es necesario promover más y mejores espacios, tanto culturales como académicos para avanzar hacia una aceptación real y efectiva de la multiculturalidad al interior de la facultad, lo cual es requisito para avanzar hacia la educación intercultural.

En cuanto a los resultados obtenidos en la segunda categoría referida a la *formación de profesores para la educación intercultural*, se concluye, a partir de los planteamientos de los participantes, que estos perciben poco compromiso por parte de los docentes vinculados a los programas analizados quienes, según ellos, le dan poca importancia a este tema necesario para la formación integral de los futuros docentes. Y que además se limitan mucho a los saberes disciplinares y pedagógicos de las respectivas carreras y se olvidan de lo diverso y multicultural que es el mundo en el que se desenvuelven. Así las cosas, es evidente que los estudiantes perciben que en la práctica educativa sus profesores carecen de un discurso que dé cuenta de la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad, la desigualdad y la integración de las culturas. Al mismo tiempo que insisten en la necesidad de avanzar hacia el reconocimiento e incorporación del mundo multicultural en el proceso de formación de los futuros maestros, quienes se desempeñarán en una sociedad que ya no puede seguir concibiendo a la escuela como un espacio homogeneizante.

En el análisis de la tercera categoría *-concepciones sobre interculturalidad*, es necesario señalar que, en términos generales, en estos estudiantes hay una serie de confusiones en cuanto al significado, término o concepto del mismo. Sin embargo, otros muestran un interés en la necesidad de profundizar en el tema, al mismo tiempo que consideran que los profesores deberían preocuparse por profundizarlo y articularlo con la educación en valores. Ello implicaría necesariamente fortalecer la convivencia, el respeto y la tolerancia al interior de la facultad. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que expresaron su opinión en los grupos de discusión, consideran que esta es una tarea aún inconclusa y que por lo tanto no se puede hablar de verdaderos espacios interculturales en el ejercicio docente.

Sobre la cuarta categoría *-el currículo o la dimensión intercultural de la educación superior*, los estudiantes en su mayoría consideran que no solo es justo, sino también necesario y urgente tener en cuenta esta dimensión, porque sería un gran paso para organizar todas las ideas que se tienen en torno al tema de fortalecer, reconocer y analizar lo valioso de nuestras culturas y las demás culturas existentes. Son del criterio de que un currículo intercultural promovería la formación en valores, el respeto por los derechos humanos, así como una mejor inversión y distribución de los recursos económicos presupuestados en programas como el de Bienestar Universitario. Un currículo en esta materia abriría más espacios de formación y capacitación a quienes se forman como docentes en la Facultad de Educación, terminando por mejorar los procesos académicos de los programas de pregrado, cuyos estudiantes tendrían mejores y mayores elementos de juicio para entender, comprender e intervenir en los diferentes problemas y conflictos sociales encontrados en el espacio heterogéneo que caracteriza el aula escolar.

### **5.3. Estado de los contenidos y procesos curriculares interculturales**

En este apartado se da cuenta del análisis efectuado a las estructuras curriculares de cada uno de los programas sobre los que se centró la investigación. Con ello se buscó identificar la existencia o no de contenidos asociados a lo multicultural y en especial a la educación intercultural, así como también determinar hasta qué punto la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico incorpora en sus programas la diversidad cultural como hecho social presente en la región, y si la perspectiva

intercultural está presente en los procesos académicos que orientan la formación de profesores.

Para efectuar este análisis se tuvo en cuenta la información documental de los programas seleccionados, tales como informes de autoevaluación, planes de estudio y programas de curso, los cuales constituyen una fuente obligada para analizar los contenidos y procesos curriculares de la Facultad de Educación y que constituyen un elemento que permite contrastar la información aportada por las de las entrevistas, encuestas y grupos de discusión, de los cuales se dio cuenta en páginas anteriores.

El procedimiento de análisis de la información documental se llevó a cabo en cada uno de los programas, permitiendo identificar las particularidades curriculares que los caracterizan y se efectuó una lectura crítica del modelo curricular sobre el cual se fundamenta el proyecto educativo de la Facultad de Educación, el cual, como lo demuestran los hallazgos heurísticos, aunque reconoce la importancia de educar para una sociedad diversa, en la práctica aún dista mucho de ser coherente con la realidad pluricultural en la cual se desenvuelven los egresados.

### **Programa de licenciatura 1.**

A pesar de que los objetivos declarados en el documento maestro que soporta la existencia de esta licenciatura, en los que se afirma que la misma busca “contribuir a la formación de profesionales de la Educación Especial con una sólida formación humanística, técnica y científica que le permita desempeñarse en el marco de instituciones educativas en la atención a la diversidad” y “contribuir a la formación de un profesional líder en las instituciones educativas en la implementación de las políticas nacionales y mundiales de atención a la diversidad.” (Universidad del Atlántico, Programa de Educación Especial), en el análisis de los contenidos curriculares se encontró, que de un total de 135 créditos académicos que componen el plan de estudio, tan solo 6 créditos están dedicados al tema de la diversidad. En este programa, al momento del estudio, solo existían dos cursos en los que se estudian temas relativos a la educación intercultural: *Historia de la inclusión educativa* (primer semestre, con una asignación de 3 créditos académicos) y *Seminario sobre etnoeducación* (segundo semestre, con una asignación de 3 créditos académicos), lo que representa un 4,4 % del total de créditos académicos que componen la estructura curricular.

Este bajo porcentaje puede ser interpretado como una muestra de la poca importancia que se le da a la educación intercultural en la propuesta curricular del programa, el mismo que en su informe de autoevaluación (2009), se refiere en una sola ocasión a la dimensión étnica, a lo cultural una vez, mientras que a lo intercultural y a lo multicultural no hace referencia alguna. Por otro lado, a la diversidad se hace mención en ocho ocasiones, lo cual es un indicador de que el discurso pedagógico que soporta esta propuesta curricular termina por invisibilizar temas fundamentales para la formación de maestros, como lo demuestra la escasa o nula frecuencia con la que se usan términos asociados a la interculturalidad. Para el análisis del discurso se utilizó el programa TextSTAT, el cual permite establecer la frecuencia con la que aparece un término en el texto, así como la correlación de este con otros y en el contexto en que es utilizado.

Lo anterior resulta contradictorio o poco coherente con la misión que manifiesta:

propender por la formación de un maestro con sólida fundamentación pedagógica y humanística, que lo conduzca a desarrollar procesos académico-investigativos alrededor del desarrollo humano integral de la diversidad en todas sus manifestaciones, que favorezca y posibilite su inclusión educativa y social (Universidad del Atlántico, programa de Educación Especial).

Misión que al parecer se queda solo en lo enunciado, pues el porcentaje de créditos y cursos alusivos al tema no resulta representativo para poder avanzar hacia un currículo que integre lo intercultural en el proceso de formación docente. Sobre todo en un programa como el de *Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales*, el cual, por sus mismas características, debe tener una mayor sensibilidad hacia el tema de la inclusión o la diversidad, sobre todo si se tiene en cuenta que el mismo forma docentes que deberán desempeñarse en una población que por sus condiciones especiales y limitaciones físicas o neurológicas padecen de manera directa los problemas de discriminación que aún persisten en la sociedad colombiana, lo que se ve reflejado en las construcciones y en el amoblamiento urbano, cuyos diseños arquitectónicos no son los adecuados (como ocurre en los mismos edificios de la misma universidad), convertidos hoy en obstáculos para el acceso de la población universitaria con limitaciones de movilidad.

En efecto, este programa, según la apreciación de la autora, a pesar de que recientemente realizó algunos ajustes en su concepción pedagógi-

ca y en su estructura curricular (Resolución Académica 0004, febrero 19, 2010), debe plantearse la necesidad de transitar de manera radical de un “modelo del déficit” hacia un “modelo de la diversidad”. En efecto, tal como lo propone Arnaiz (2000), es necesario que los programas de educación especial consideren la diversidad:

como un principio ideológico que se configura cada vez más como un sistema de valores y creencias que proporciona el cambio para la acción y el comportamiento. Por lo tanto, no deben olvidar que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. Se requiere, por ello, un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en los mismos (p. 4).

Desde esta perspectiva se podría considerar que la diversidad como hecho social y educativo es cada vez más pertinente en programas como el analizado, pues, aunque se alude a ella, no resulta ser un tema transversal en el plan de estudio. Se puede afirmar que no hay una integralidad en los contenidos de ciertos cursos, algunos de los cuales aún están caracterizados por una perspectiva asistencialista y de déficit con respecto al individuo en condiciones educativas especiales, y no desde una perspectiva integradora y diversa.

Evidentemente, aún es muy tímida la incorporación de la diversidad como hecho social que se requiere para la formación de docentes con las competencias necesarias para desempeñarse en esta área. Sobre todo, dado que en las últimas décadas la diversidad está adquiriendo una mayor relevancia en el ámbito educativo, debido a la presencia en las escuelas de estudiantes no solo con discapacidades, sino también víctimas del conflicto, desplazados y pertenecientes a minorías étnicas, unido a la presencia de la silenciada población con otras opciones de género. Realidad escolar pluricultural a la que se le suma la “diversidad de intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje natural y circunstancial a la heterogeneidad humana y a la vida misma” (Arnaiz, 2000, p. 4).

Diversidad inherente al ser humano, que, según Diez y Huete (1995), se manifiesta a través de factores de orden físico, sociocultural y académico, que no pueden dejarse de lado al momento de pensar en un programa de formación de docentes para la educación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales, como el analizado.

Es necesario reconocer que una de las fortalezas de este programa es que mantiene dentro de los campos de formación el tema del desarrollo hu-

mano como eje obligatorio (el cual representa el 22,2 % del total de créditos ofertados), lo cual es similar para todos los programas de la Facultad de Educación. Sin embargo, allí el desarrollo humano es planteado o fundamentado desde la perspectiva biológica, o del estudio de sus etapas y sus dimensiones, dejando de lado el hecho de que la educación intercultural es una fuente de enriquecimiento personal y social que favorece el desarrollo humano. Es evidente la existencia de una relación entre la educación intercultural y el desarrollo humano, es decir, en una propuesta curricular es necesario complementar estos dos aspectos, sobre todo por el hecho de que, desde lo educativo, lo humano y lo social, se debe pensar en estos dos aspectos como una dupla integradora y fundamental para la formación de los futuros docentes.

En este programa el desarrollo humano se encuentra desarticulado de otros elementos que podrían mejorar el proceso de formación, sobre todo por el hecho de que el desarrollo humano muestra y ofrece una visión sistemática y holística del hombre, razón por lo cual dialoga con la educación intercultural, pues esta también presenta una forma holística de relaciones entre individuos culturalmente diversos. En la práctica, estos dos ámbitos se fundamentan en “la centralidad del ser humano, en la aceptación de las diferencias personales y ecológicas y en la aplicación del conocimiento acerca de las costumbres y valores propios y de los otros” (Sáenz, 2001, p. 713).

La reflexión sobre la necesidad de que este tipo de programas establezca un puente de diálogo con la diversidad no busca equiparar la educación intercultural y la educación especial, pues ellas corresponden a dos tendencias pedagógicas con identidad propia. Aunque en la práctica educativa se relacionan al punto de compartir elementos comunes, pues el propósito es generar espacios educativos para el desarrollo de valores y buenas prácticas a favor de la igualdad, el respeto por el otro, la autonomía individual y la solidaridad. En efecto, es necesario tener en cuenta que “ni la educación intercultural es sólo un asunto de minorías étnicas, ni la educación especial es sólo un asunto de discapacitados” (Rivera, s.f). Es por ello que desde la dirección de la Facultad de Educación se debe propiciar su diálogo, lo que pasa necesariamente por la necesidad de hacer más visible y operativa la perspectiva intercultural en el currículo analizado, sobre todo por el hecho de que la educación intercultural y la educación especial, tal como lo recuerda McCarthy (1994, como se citó Millambres y Jové, 2000) “tienen un punto de confluencia histórica en la lucha de los grupos marginados y discriminados por la sociedad que no deben traicionar ni defraudar” (p. 654).

## Programa de licenciatura 2.

Al analizar el plan de estudio de la licenciatura en Educación infantil, se halló que de 140 créditos que deben cursar los estudiantes, solo 2 corresponden al tema intercultural, los cuales pertenecen al curso *Diversidad étnico-cultural* de primer semestre. Ello significa que solo el 1.4 % del total de créditos académicos se dedica al tema relacionado con la diversidad e interculturalidad, lo cual resulta irrisorio, sobre todo si se tiene en cuenta que los futuros maestros de la educación inicial deben desarrollar competencias interculturales que les permitan ejercer sus prácticas educativas en concordancia con una realidad escolar cada vez más heterogénea y en la cual concurren niños y niñas culturalmente más diversos.

La poca dedicación a lo intercultural por parte del currículo del programa de educación infantil evidencia el poco interés y valor que se le da al tema, lo cual también ocurre con respecto a la educación en valores, al que solo se le dedican 2 créditos a través del curso *Desarrollo axiológico* en séptimo semestre. Escaso interés que va en contravía con el hecho de que nuestras aulas escolares son los primeros espacios sociales de niñas y niños, por lo que es en ellas donde se debe desarrollar una educación para la convivencia, la tolerancia y el respeto por el otro. En ese sentido, es desde la educación infantil donde se prepara al niño para que no solo se interese, sino que haga parte de una sociedad cada vez más variable y plural, por lo que se debe considerar que cada niño llega a la escuela con unos hábitos, costumbres y manifestaciones culturales incorporados que la escuela debe valorar, respetar y reforzar, pues no se trata de homogenizar, sino de cultivar la diversidad y la diferencia desde el reconocimiento y respeto por los demás.

La escasa presencia de lo intercultural en el plan de estudios del programa pone de manifiesto que el discurso que fundamenta la propuesta curricular y la autoevaluación del programa dista mucho de lo que en la práctica se lleva a cabo en el proceso de formación de maestros. Pues mientras se afirma que:

Uno de los medios para la formación de los estudiantes (...) es el relacionado con la cultura, (...) para esto la educación debe posibilitarle, aportando los saberes sociales elaborados, mediante el diálogo de los mismos, para poder interactuar con su propia cultura con los sistemas de fenómenos naturales y reflexionar críticamente sobre los mismos, sistematizando y elaborando propuestas de modificación, que contribuyan a incrementar sus niveles de desarrollo los saberes sociales ela-

borados, concebidos como parte de ella (Informe de autoevaluación del programa de Educación Infantil, 2009, p. 161).

En la práctica se construye un currículo que no se ocupa de la diversidad, así como de la necesidad de generar competencias interculturales en los estudiantes del programa, quienes manifestaron su preocupación, pues según ellos:

Lo que se nos da en las clases tiene que ver más con la pedagogía y con los comportamientos del niño desde el punto de vista neuropedagógico, pero no se nos dice nada de cómo vamos a enseñar en pueblos donde hay niños negros e indígenas pertenecientes a familias desarraigadas por la violencia.<sup>39</sup>

Continuando con el análisis del discurso que sustenta el plan de estudio del programa (Resolución Académica 0002, febrero 19, 2010), se encontró que en él solo se hace alusión una vez al término diversidad al momento de ocuparse de los principios que orientan la educación superior en el país, es decir que el término es utilizado para dar cuenta de manera formal de los principios que debe seguir la universidad y jamás para dar cuenta del valor que tiene la perspectiva de la diversidad en la construcción de un currículo, el mismo que debería ser repensado en función de las condiciones sociales en la que se desempeñará el futuro maestro infantil.

En cuanto a los términos intercultural, multicultural y étnico, el discurso no hace ninguna alusión a ellos, lo cual puede ser considerado como una muestra de la escasa preocupación por estos temas por articularlos a la estructura curricular del programa analizado. Circunstancia que corrobora las opiniones de los estudiantes, quienes insisten en que:

(...) es necesario no solo crear, sino reformar los que puedan existir que propendan por el desarrollo de las diferentes culturas que existen en el Alma Mater con participación de todos los programas.<sup>40</sup>

En cuanto al término cultura, se menciona en 83 oportunidades en el texto de autoevaluación del programa, lo cual podría ser interpretado en primera instancia como un reconocimiento de la necesidad de incorporar la dimensión cultural a la propuesta curricular del programa. No obstan-

---

<sup>39</sup> Grupo de discusión No. 3. Grabación de audio del 27 de mayo de 2011.

<sup>40</sup> Grupo de discusión No. 2. Grabación de audio del 25 de mayo de 2011.

te, en la mayoría de las ocasiones, se alude a ella más para dar cuenta del marco jurídico institucional o a la misión y propósitos de la universidad, y para referirse a las estructuras sociales: “la universidad debe ser factor de desarrollo científico, cultural, económico político y ético a nivel nacional y regional” (Informe de autoevaluación del programa de Educación Infantil, 2009, p. 12). Pero también se refieren a ella, aunque en menor medida, al momento de plantear los propósitos u objetivos del programa “atender a los niños y niñas desde distintos ámbitos del desarrollo y según sus necesidades, no sólo físicas, biológicas, afectivas, emocionales y espirituales, sino culturales y sociales para satisfacerlas.” (Informe de autoevaluación del programa de Educación Infantil, 2009, p. 62), o para afirmar que la educación infantil como programa de formación docente debe “involucrar componentes como las diferentes modalidades de expresión artística, educación para la ternura, educación sexual, ambiental, recreación, lúdica, cultura y deporte que el docente debe saber enseñar para potencializarlos en sus educandos” (Informe de autoevaluación del programa de Educación Infantil, 2009, p. 25).

Pero al momento de confrontar la presencia del término cultural en el discurso que sustenta la propuesta curricular con el plan de estudios, se halló que, en la práctica, esta dimensión no está presente o no se operacionaliza a través de cursos o seminarios. Circunstancia demostrada al momento de analizar los planes de clase o las llamadas cartas descriptivas. Todo lo cual demuestra que en el programa pesan más concepciones de orden pedagogizantes y evolutivas con respecto a la educación infantil, que el reconocimiento de la diversidad como hecho social que requiere generar competencias interculturales en los estudiantes del programa.

Por lo tanto, se requiere incorporar en los contenidos del currículo de la formación de educadores infantiles la perspectiva intercultural tal como lo propone el Plan Decenal de Educación 2006-2016, el cual reitera, para el caso de la educación infantil, la necesidad de:

orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinentes a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión” (MEN, 2006).

En ese sentido, es necesario que el programa de educación infantil incorpore, sin que ello sea lo dominante sino lo dialogante, en su estructura curricular la educación intercultural que le permita ir más allá de

lo étnico e incorporar, desde la idea de la formación en valores, aspectos relacionados con el reconocimiento a la diversidad cultural, lo cual se constituye en un reto para formar profesores capaces de “garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional” (MEN, 2006).

### **Programa de licenciatura 3.**

Por su naturaleza y en teoría, un programa en ciencias sociales debe poseer un plan de estudios capaz de propiciar la sensibilidad de sus estudiantes en favor del reconocimiento y respeto por la diversidad existente en la sociedad. Así mismo, este tipo de programas debería fomentar la formación de docentes portadores de competencias interculturales, para poder desempeñarse adecuadamente en espacios escolares caracterizados por la heterogeneidad, la cual se convierte en un reto para el docente.

En efecto, la experiencia histórica de los programas en ciencias sociales indica que sus estudiantes tienen la posibilidad, gracias al estudio de disciplinas como la historia, geografía, sociología, antropología y filosofía, de conocer más a fondo las realidades sociales, es decir, el contexto en que actuarán como docentes; escenario que en la práctica tiene una marcada diversidad, por lo cual el docente tiene la responsabilidad de generar un diálogo intercultural.

Sin embargo, luego de efectuar un detallado análisis de la documentación que soporta la propuesta curricular y el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias sociales de la IES estudiada se halló que, a pesar de las reformas efectuadas en 2010 (Resolución Académica 0008, febrero 19, 2010), que pretendían adecuar el programa a la realidades actuales y las nuevas tendencias de la disciplina y de la pedagogía, esta no desarrolló plenamente la idea inicial de convertir el componente intercultural en uno de los fundamentos que, conjuntamente con la pedagogía, lo educativo y lo investigativo, deberían soportar las bases de la formación profesoral, quienes deberían ser capaces de rebasar los límites físicos de la escuela para jugar un papel como agentes dinamizadores de cambios sociales.

En efecto, de una propuesta inicialmente denominada *Licenciatura en ciencias sociales e interculturalidad*<sup>41</sup>, que consideraba la interculturalidad como un saber disciplinar integrado al campo de formación docente y que proponía un conjunto de 5 seminarios que sumaban un total de 15 créditos académicos, se pasó a una tímida reforma llamada *Licenciatura en Ciencias sociales*, la cual solo incorporó dos cursos, de 3 créditos cada uno, sobre el tema intercultural: *Diversidad, desigualdades y diálogo intercultural en el Caribe colombiano* (sexto semestre) y *Lenguaje y pensamiento en contextos interculturales* (octavo semestre). Asignaturas que representan el 4,5 % del total de 131 créditos académicos que cursan los estudiantes a lo largo de 8 semestres.

Al analizar la misión de este programa, que busca formar “profesionales con capacidades y actitudes investigativas, críticas, reflexivas y propositivas en el campo de las ciencias sociales dentro del marco del desarrollo humano integral que articula el saber social, pedagógico y didáctico”<sup>42</sup> se halló que en esta licenciatura el componente del desarrollo humano está presente con el 4,5 % de los créditos académicos.

Pero al revisar los contenidos temáticos de las cartas descriptivas o planes de clase, muestran que en el componente de desarrollo humano no se incorpora la perspectiva de la diversidad como factor sustancial en el proceso de desarrollo humano. Integración que resulta primordial si se quieren generar espacios de diálogo interdisciplinar al interior de una licenciatura que pretende articular distintos saberes, pero que en la práctica termina por reducir lo intercultural a un tema desarticulado y sin ningún peso académico dentro de la propuesta curricular.

Desarticulación que está en contravía de las tendencias actuales de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996) pues estas tratan hoy de abordar el desarrollo humano desde una postura que involucra a los actores sociales y que tiene en cuenta su diversidad cultural y étnica, razón por la cual los programas de licenciatura en esta disciplina deben procurar brindar al futuro maestro elementos disciplinares que le permitan desarrollar competencias comunicativas interculturales para establecer canales de diálogo con la comunidad donde se desempeñará como maestro. Sujeto

---

<sup>41</sup> Borrador de propuesta académica para el programa Licenciatura en ciencias sociales e interculturalidad. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Atlántico, 2010.

<sup>42</sup> Documento Curricular de la Licenciatura en Ciencias sociales. Universidad del Atlántico. En: <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/ciencias-sociales>.

social que deberá concretar procesos de participación comunitaria para intentar transformar la inequitativa realidad social.

En efecto, en la actualidad, quienes se forman como docentes en ciencias sociales tienen la oportunidad de participar en diferentes espacios de la sociedad que ayuden a explicar la realidad desde una mirada diferente en nuestra relación como seres humanos con los heterogéneos contextos, desde una comprensión de los hechos desarrollados como un sistema de conjunto con una percepción dinámica y compleja de los aspectos políticos, sociales, culturales, ideológicos, económicos, en cualquier Estado o población en proceso de formación, a formas de vida más complejas. Por lo tanto, los programas de ciencias sociales deben tener como objetivo formar formadores capaces de captar la unidad de lo real, analizar y desarrollar indagaciones sobre los fenómenos de la escuela, al tiempo que deben contribuir a la comprensión de una vivencia intercultural en el contexto en que se vive, participar dinámicamente y liderar la construcción de modelos sobre educación intercultural, pues como afirma Bartolomé (como se citó en Castro, 2009, p. 136):

es mucho más lo que nos une que lo que nos separa a las distintas culturas, es decir que la diversidad cultural se debe fortalecer con el diálogo entre tradiciones culturales desiguales y posibilita romper el parroquialismo y salir del propio nicho cultural para enriquecerse de otras personas con puntos de vista y perspectivas diferentes.

Retomando la estructura curricular del programa, se encontró que en esta la pedagogía posee un marcado peso, es decir, el cómo enseñar representa el 27,5 % del total de créditos que cursarán los estudiantes, mientras que la historia y la geografía como saberes disciplinares tiene 12,2 % y 9,1 %, respectivamente. En estas asignaturas, de manera muy tangencial se abordan aspectos relacionados con la diversidad, tal como ocurre con *Geografía humana* e *Historia colonial*. En tal sentido, es necesario que se profundice en este campo, en la medida que la enseñanza de la historia debe contribuir a la eliminación de los prejuicios y estereotipos, tanto culturales como étnicos, al mismo tiempo que propende por el reconocimiento y respeto de la diversidad.

Pero en la mayor parte de los planes de curso prácticamente es inexistente la alusión a este tema. Situación que no contribuye a la construcción de un discurso intercultural en el programa, pues para que este surgen e impacte en los estudiantes debe existir un diálogo armónico entre la complejidad del conocimiento científico, lo artístico, el saber pedagógi-

co, el saber geohistórico, los estudios sociológicos y filosóficos. De esta manera se podrá construir un discurso intercultural capaz de convertirse en el núcleo vertebrador de la formación del docente en ciencias sociales (Domínguez, 2006).

A lo anterior se suma el hecho de que no existen evidencias tangibles sobre el diálogo interdisciplinar al interior del programa, en especial por parte de las dos asignaturas relacionadas con la interculturalidad, desde donde deberían propiciarse acciones de extensión, con el propósito de generar una mayor sensibilidad a favor de la diversidad y el diálogo intercultural al interior de la comunidad universitaria.

#### **Programa de licenciatura 4.**

Continuando con la misma metodología de analizar los fundamentos curriculares a partir de misión, objetivos, competencias, conceptos utilizados, plan de estudio y créditos académicos, se encontró que para el caso del programa de Licenciatura en Cultura Física, Recreación y Deportes, se muestra un interés por el tema de la cultura desde la perspectiva de lo físico, la recreación y el deporte, pero no hace alusión alguna a la diversidad cultural o étnica o lo intercultural como tema para la formación de docentes. Muestra de ello es que en el plan de estudio no existe ninguna asignatura al respecto, la única que podría asociarse al tema es *Danzas y expresiones tradicionales nacionales*, que con tres créditos equivale solo al 2.0 % de un total de 140 créditos académicos que deben cursar los estudiantes de dicho programa.

En cuanto a su misión, manifiesta que su pretensión es formar “docentes auto-investigadores hacia el desarrollo humano, competentes en los campos de la cultura física, recreativa y deportiva, en y para la región Caribe, con proyección nacional e internacional.”<sup>43</sup> Como se observa, en este programa igualmente se hace énfasis en el tema de desarrollo humano como un componente transversal en todos los pregrados de la Facultad de Educación. No obstante, tal como ya se ha anotado antes, al momento de analizar las cartas descriptivas no se encuentran evidencias que indiquen planteamientos temáticos donde se dé cuenta de la diversidad cultural o étnica como un factor por tener en cuenta al momento de abordar el desarrollo humano; sin embargo, hay que reconocer que los contenidos te-

---

<sup>43</sup> Plan de estudio Licenciatura en Cultura física, recreación y deportes. Universidad del Atlántico. En: <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/educacion-fisica-recreacion-y-deporte>.

máticos abordados en los cursos de desarrollo humano resaltan la importante relación que debe existir entre el deporte y el desarrollo humano, por lo cual consideran que es a través del “deporte educativo donde el docente genera liderazgo y permita la convivencia ciudadana, que oriente vivencias que tributen hacia un desarrollo humano” (Informe de autoevaluación, Licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes 2009, p. 45), al mismo tiempo que insisten en la necesidad de formar un docente capaz de reconocer el deporte como “una actividad social regulada por normas y teorías, procedimientos y técnicas necesarios de ser conocidos para practicarlos correctamente; que se construya y que se forme como sujeto social y desarrolle pensamiento crítico deportivo”.

No obstante, al momento de establecer la relación estrecha que existe entre deporte y desarrollo humano no se realiza desde la perspectiva de sociedades diversas, por lo cual a nuestro entender se desaprovecha la oportunidad de generar en el futuro docente competencias asociadas a la interculturalidad, pues tal como afirma Pejenaute (como se citó en Gutiérrez, 2004, p. 1118):

El aprendizaje y la práctica deportiva es un valor incuestionable en esta sociedad intercultural del conocimiento, que une a los ciudadanos de la aldea global a través de este lenguaje universal que es el deporte. Pero, al mismo tiempo, constituye una clara referencia sobre el nivel de educación, cultura y calidad de vida y cota de bienestar de las sociedades.

Es decir, quienes se forman como docentes en los programas de deporte son sujetos que pueden coadyuvar para que sus estudiantes y la comunidad a la que pertenecen puedan lograr un desarrollo humano sostenible, basado en los principios de inclusión, equidad y sostenibilidad de sociedades diversas y pluriculturales (Cuevas, *et al.* 2009).

Sería interesante, por ejemplo, que en los contenidos temáticos relacionados con el desarrollo humano se considerara el concepto de etnodesarrollo, en el cual la actividad deportiva juega un papel primordial, tal como lo reconoce en uno de sus objetivos el Plan nacional de desarrollo de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras 2010-2014, al afirmar que es necesario:

Aportar elementos, información y recomendaciones consecuentes con la creación de las condiciones para el pleno ejercicio de los derechos

étnicos, culturales y garantías sociales para educación de calidad, deporte altamente competitivo en los procesos de desarrollo humano en las comunidades negras, afrocolombianas, y raizales y palenqueras (DNP, 2010).

En efecto, la diversidad cultural es un elemento que permite el desarrollo mediante el aprovechamiento del talento en las artes, deportes y la lúdica. Es por ello que los programas de formación docente en estas áreas no pueden dejar de lado esta perspectiva, lo cual va de la mano de la generación de competencias de comunicación y diálogo intercultural en sus estudiantes, quienes deben ser conscientes de que su futura actividad formativa deberá convertirse en una herramienta no solo para fomentar la salud y el desarrollo físico, sino también para propiciar los valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural:

La educación física es un medio excelente para poner en práctica muchas de las habilidades que son consideradas como resultados necesarios de un sistema de educación moderno, particularmente el trabajo en equipo, la cooperación, la resolución de problemas y el fortalecimiento de la confianza (ONU, 2003, p. 14).

Para nadie es un secreto que el deporte puede contribuir en gran medida al diálogo intercultural, ya que le pone directamente en contacto con la vida cotidiana (Ministerio de Cultura, España, 2008). Al respecto hay varios ejemplos, como el de las campañas antirracistas a través del fútbol o el ejemplo dado por Nelson Mandela, quien entendió el poder del rugby para avanzar en su lucha contra el apartheid y la reconciliación nacional en Sudáfrica (Marín, 2013).

En ese sentido, el programa de cultura física, recreación y deporte de la Universidad del Atlántico debería repensar su currículo e introducir la perspectiva de la diversidad cultural, lo cual le permitiría, sin tener que renunciar a su objetivo principal, desarrollar en sus estudiantes competencias de comunicación y diálogo intercultural, entendido este como una manera de favorecer la adquisición de nuevas actitudes y habilidades sociales que promuevan la convivencia intercultural y el mutuo respeto a las diferencias.

El diálogo intercultural encuentra en el deporte y la recreación un espacio ideal para generar buenas prácticas interculturales que permiten evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales y de género; así mismo “permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes

identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes” (Ministerio de Cultura de España, 2008, p. 3).

#### Programa de licenciatura 5.

Este programa dada su orientación por las humanidades, el español y literatura, es un espacio favorable para el desarrollo de competencias interculturales. En él se dan las condiciones propicias para que los estudiantes, a través de lectura de obras literarias, entre otros elementos, puedan acercarse a diversos imaginarios socioculturales, a otras formas en que ha sido representado el mundo a través del tiempo. Circunstancia que teóricamente propicia la sensibilidad, el reconocimiento y el respeto hacia los otros. Sin embargo, para que ello se dé en mejor forma, es necesario que este tipo de licenciaturas incorpore componentes tanto disciplinares como pedagógicos que fomenten buenas prácticas interculturales.

Para el caso del programa de español y literatura estudiado, la perspectiva intercultural está presente. No obstante, solo ocurre en una proporción del 5 % del total de 140 créditos académicos que deberán cursar durante 8 semestres de los estudiantes. *Etnolingüística*, con 2 créditos, *Literatura Popular/ Etnoliteratura*, con 2 créditos, y *Lenguaje y contexto sociocultural*, con 3 créditos, constituyen los tres cursos que incorporan la perspectiva de la diversidad étnica y cultural en la carrera (Resolución Académica 0009, febrero 19, 2010).

Al analizar los fundamentos del programa, se halló que a través de su misión busca la formación de

docentes con competencia pedagógica investigativa, con perspectiva interdisciplinaria, en el campo de las Ciencias del lenguaje y la Literatura, orientada hacia un desarrollo humano armónico integral, que posibilita una comunidad académica basada en el desarrollo de sus competencias y potencialidades y sus valores éticos, estéticos, culturales y científicos en la búsqueda permanente de la excelencia personal y académica, hacia la proyección social.

Se observa cómo además del componente de desarrollo humano que caracteriza a todos los programas estudiados, se busca formar un docente con un sólido perfil axiológico en función de principios éticos y culturales, lo cual resulta interesante en la medida en que reconoce la diversidad como hecho social al que no se le puede ignorar al momento de llevar a cabo la práctica docente.

Al revisar los planes de curso y el discurso de algunos docentes del programa, se percibe un interés por incorporar el tema de la diversidad étnica y cultural en la propuesta curricular. No obstante, al momento de abordar la etnoliteratura, ello se hace a través de un curso compartido con la llamada literatura popular, es decir, no se brinda al estudiante la posibilidad de conocer más a fondo la producción existente tanto en el Caribe como en el país y en Latinoamérica. De esta manera, se desaprovecha la oportunidad de que los estudiantes tengan una mejor aproximación al conocimiento de los procesos que subyacen en el vivir simbólico de las diversas culturas de un devenir histórico. Además, no se ahonda en el estudio de la creación y la producción de aspectos estéticos, simbólicos y literarios relacionados con nuestra rica y aún inexplorada diversidad étnica, la cual es parte de la realidad histórico-cultural que nos circunda (Rimada, 2010).

Y es pues el mundo de la literatura como tal un espacio privilegiado para “el conocimiento, el intercambio, la aceptación y el acercamiento a otras culturas” (Leibrandt, 2006). En efecto, cada una de las culturas posee una rica tradición literaria, que se encuentra disponible para que los lectores aprendan otras costumbres y formas de vida. En ese sentido, incorporar estos conceptos interculturales a la práctica educativa contribuye a la comprensión del mundo diverso en el que habitamos, al mismo tiempo que desde el punto de vista axiológico permite acercarnos al carácter universal que tienen los valores de cada individuo.

El programa de español y literatura debería interesarse en abrirse un poco más hacia el fomento de competencias interculturales en sus estudiantes. Así mismo, debería potenciar, tal como lo propone Leibrandt (2006), el empleo de textos literarios con la intención de propiciar un aprendizaje intercultural, lo cual, si se asocia con la educación en valores seguro posibilitará el “reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias que están tan al día en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento”.

**Tabla 35.** Porcentaje de créditos en educación intercultural por programa

Programas	Créditos totales	Créditos educación intercultural	% créditos educación intercultural
Licenciatura no 1	136	6 créditos	4.4 %
Licenciatura no2	140	2 créditos	1.4 %
Licenciatura no. 3	131	6 créditos	4.5 %
Licenciatura no 4	140	3 créditos	2.0 %
Licenciatura no 5	140	7 créditos	5.0 %
<b>Total, créditos educación intercultural</b>	687	24	3.5 %

De igual manera, la Facultad de Educación objeto de estudio debería repensarse en cuanto al papel que a ella le corresponde jugar en la sociedad actual, pues, tal como se ha analizado para el caso de los cinco programas que conforman el objeto de estudio de este trabajo, no se puede seguir evadiendo la responsabilidad de asumir de una vez por todas acciones de orden curricular que permitan generar espacio de educación intercultural en esta universidad o Institución de Educación Superior, que está en mora de asumir un rol más protagónico en favor del diálogo intercultural en la región Caribe, ejercicio para el cual cuenta con sus programas de educación, los cuales son los más indicados para que la universidad logre formar los “profesionales interculturales” que reclama una sociedad tan diversa y heterogénea como la nuestra.

#### 5.4. Hallazgos

Luego de describir y analizar los diferentes resultados del estudio empírico, lo cual permitió profundizar en la realidad de las prácticas educativas de los programas objeto de estudio, se pudo constatar o comprobar que lo formulado inicialmente en la hipótesis que guía este trabajo, se cumple en gran medida. Tal como se afirmó en su momento, se encontró que:

- Los resultados estadísticos de esta investigación muestran un gran vacío entre los programas y contenidos curriculares que se llevan a cabo en las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico con respecto a la realidad

de la diversidad cultural existente en la sociedad regional del Caribe colombiano.

- Demuestran una ausencia de la perspectiva intercultural en la formación de profesores que se lleva a cabo en las licenciaturas, lo cual se traduce en una inadecuada formación profesional que no corresponde a la diversidad cultural y a las desigualdades sociales tan presentes en el contexto regional y nacional.
- Estos resultados confirman el hecho de que los programas y contenidos curriculares de las licenciaturas ofertadas no obedecen a un proyecto de formación de maestros comprometidos con las realidades sociales existentes en la región, lo cual dificulta que los futuros maestros se conviertan en individuos generadores de cambio y de innovaciones pedagógicas capaces no solo de reconocer la otredad, las desigualdades sociales y económicas, sino de propiciar espacios de transformación al interior de escenarios educativos cada día más diversos, complejos y heterogéneos.
- Durante el desarrollo del estudio se consideraba que los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación requerían de un núcleo común que permitiera generar diversas iniciativas como vías alternas de intervención, las mismas que pudieran ser pensadas y diseñadas en la aplicación de los programas de formación de maestro/as.
- El trabajo de investigación y los resultados obtenidos se convierten en el documento base y de justificación para diseñar no solo un núcleo común o espacios de transversalidad para la formación de docentes, sino una Maestría en Interculturalidad e Intervención Social, que además de permitir a los egresados de las licenciaturas ampliar sus conocimientos y mejorar sus prácticas educativas en relación con la interculturalidad, genere un impacto real tanto al interior de la de la universidad, como en la ciudad y la región Caribe colombiana.

## Conclusiones

Realizar el estudio sobre la *Formación de profesores y la educación intercultural en el Caribe colombiano* permitió, desde un estudio de caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de una institución de educación superior como lo es la Universidad del Atlántico, adentrarnos en el mundo de la interculturalidad que tiene lugar en estos espacios de formación en una sociedad regional caracterizada, entre otras cosas, por su diversidad cultural y por la presencia de minorías étnicas que se consideran poco reconocidas y valoradas por parte de los programas de formación de maestros.

En efecto, esta investigación, como se muestra en este libro, permitió mostrar que existe una aceptación relativa desde el punto de vista constitucional en la medida en que todos los colombianos están obligados a reconocer al otro en torno al tema de la diversidad y la necesidad de una educación intercultural. Sin embargo, se pudo inferir que los diferentes actores en quienes se centró este estudio están de acuerdo en que no es suficiente la sola existencia de legislación al respecto, pues de lo que se trata es de generar una mayor sensibilidad intercultural que permita generar políticas y acciones al interior del sistema educativo colombiano para fortalecer y mejorar, de manera real, la formación de maestros para una educación intercultural.

Ciertamente, describir y tratar de analizar la sociedad regional y en particular el proceso de formación de maestros que se lleva a cabo al interior de las universidades públicas aquí existentes resultó interesante en la medida en que permitió adentrarnos en las prácticas educativas que tienen lugar en algunos programas de licenciatura. Programas en los que tienen presencia minorías étnicas que no se encuentran satisfechas con los procesos educativos que allí se llevan a cabo, en relación con la educación intercultural.

Según los resultados encontrados en este estudio, es plausible afirmar que no es suficiente ni eficaz lo que se viene haciendo desde las facultades de educación con respecto al tema de la interculturalidad, puesto que se requieren acciones que promuevan la reflexión sobre el tema. Requisito básico si se quiere avanzar, desde la academia, hacia una aceptación real y efectiva de la realidad intercultural y diversa en la que están inmersos los programas de formación de maestros.

En cuanto a los alcances de este proyecto, se logró consolidar una línea de investigación al interior del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (GIHEIN), que han permitido la construcción de un espacio para la reflexión y la investigación en torno a la diversidad cultural y los procesos de intervención social.

Esta investigación permitió alcanzar los objetivos inicialmente propuestos, en la medida en que posibilitó la revisión de las construcciones teóricas y conceptuales que se han desarrollado en relación con la diversidad cultural, así como con la intercultural y especialmente con respecto a las prácticas educativas y pedagógicas que tienen en cuenta la perspectiva intercultural como enfoque desde el cual analizar y formular modelos de actuación e intervención.

Se realizó un balance sobre las tendencias y perspectivas de la investigación intercultural educativa que se han venido realizando durante la última década tanto en España, Latinoamérica y particularmente en Colombia, para construir el marco teórico y antecedente en que se fundamenta esta investigación y que terminó constituyendo el insumo de la propuesta curricular con la que se busca impactar a favor de la educación intercultural en la universidad.

Se efectuó un análisis de las estructuras y currículos utilizados en programas de licenciaturas, para identificar los contenidos que apuntan hacia una formación de docentes que se interese por fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural, así como por la necesidad de incorporar competencias interculturales en los programas existentes. Se encontró que estos no corresponden a la realidad ni a las necesidades de formación de docentes competentes para desempeñarse en contextos educativos interculturales y diversos.

Se analizó, desde la perspectiva intercultural y educativa, cómo se llevan a cabo los procesos de formación de profesores en algunas licenciaturas. Para ello se realizó un diagnóstico que permitió involucrar a los docentes,

estudiantes y grupos étnicos minoritarios organizados en la Universidad del Atlántico, cada uno de ellos considerado como una de las principales fuentes de información en este proceso de investigación. Así mismo, fueron analizadas las estructuras y contenidos curriculares relacionados con la educación intercultural en los programas seleccionados, en los cuales se encontró que es escasa la presencia de contenidos asociados con el tema de la educación intercultural, la identidad y las desigualdades sociales, entre otros aspectos.

Se estudiaron los procesos curriculares existentes en las licenciaturas de las Facultades de Educación y la forma en que estos se interrelacionan con la diversidad cultural con que cuenta la región del Caribe colombiana y se encontró que existe muy poco interés en incorporar al currículo y a la práctica educativa los problemas de orden intercultural propios de nuestra sociedad. Circunstancia que impide una adecuada formación de maestros con competencias comunicativas interculturales, que les permitan fomentar estrategias pedagógicas a favor de la tolerancia, la asertividad, la convivencia y el reconocimiento y aceptación del otro.

La investigación permitió demostrar que una de las grandes debilidades de la educación intercultural en la región y en particular en la universidad objeto de estudio está vinculada a las deficiencias en la formación docente. En ese sentido, el discurso que primó en los estudiantes entrevistados es que los cursos que reciben se caracterizan por la ligereza y falta de pertinencia, así por la ausencia de prácticas pedagógicas interculturales.

Estos hallazgos llevaron a que finalmente se propusieran acciones de intervención o vías alternas para mejorar la eficiencia de los programas de formación de profesores en relación con la educación intercultural, para lo cual se diseñó una nueva propuesta curricular que pretende intervenir y transformar a través de una maestría en Interculturalidad e Intervención Social, cuyo propósito es fortalecer y ampliar los campos de investigación en torno a este tema, no solo en la región Caribe, sino en el resto del país, así como también la adecuada formación del docente intercultural.

No obstante, y a pesar de la propuesta de un programa de maestría que busca impactar en la situación encontrada, la autora de este estudio considera que para la región Caribe colombiana el tema de la educación intercultural aún no está agotado. Se hace necesario realizar otras miradas que estudien, a partir de las nuevas tendencias y teorías, los procesos

educativos. Así las cosas, resultaría interesante realizar investigaciones futuras en las que se profundice sobre la importancia que tienen para docentes y estudiantes las competencias comunicativas interculturales en la formación de maestros. También es necesario indagar con mayor rigor sobre la atención que requieren y necesitan las minorías étnicas presentes en la universidad, lo cual permitiría involucrarlos y hacerlos partícipes de los procesos educativos cuyo objetivo es transformar la realidad actual, lo cual pasa necesariamente por darle un mayor estatus a la educación intercultural y por el reconocimiento del otro.

## Bibliografía

- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington, D.C. [http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado\\_del\\_arte\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_en\\_America\\_Latina\\_.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf)
- Africano, A. (2011). La etnoeducación arbitrario cultural. <http://maestriaeneducacionuchile.blogspot.com>
- Aguado, M. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- Aguado, M. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación de profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Agudo Ruiz, F. (2003). *El proceso intercultural en el docente: una relación cambiante*. San Francisco de Carcavas, Murcia: C.E.I.P.
- Alarcón, L. (2002). *La historia de la educación más allá del discurso pedagógico*. Nación, educación. Universidad y manuales escolares en Colombia. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Albán, A. (2004). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*. Documento de trabajo. Popayán: Universidad del Cauca.
- Adler, D. (1977). *Fingerspelling Fun*. New York: Watts.
- Aguirre, D. (1999). *Culturas, lenguas, educación*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Alejo, E., Rueda, G., Ortega, M., y Orozco, L. (2007). Estudio epidemiológico del trastorno por estrés posttraumático en población desplazada por la violencia política en Colombia, *Universitas. Psychologica*, 6(3), 623-635.

- Arellano, M., y Cerda, A. (edit.) (2006). *Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000 - 2005*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas: Santiago de Chile.
- Arias-Schreiber, F. (2001). *Interculturalizando el multiculturalismo*. Barcelona: CI-DOD.
- Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- Arroyo, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicos- occidentales*. Granada: Universidad de Granada.
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación una dimensión de trabajo para la educación comunidades indígenas de Colombia, *Revista Iberoamericana de Educación*, (13).
- Asprilla, J. (2005). Censo 2005 Jóvenes afrocolombianos: Caracterización socio-demográfica y aspectos de la migración interna. Bogotá: DANE.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México, DF: Siglo XXI.
- Bagley, C. y Verma, G. (1982). *Self-Concept, Achievement, and Multicultural Educations*. London: McMillan.
- Banks, J. (1970). *Teaching the Black Experience: Methods and Materials*. Belmont: Fearon Publishers.
- Banks, J. (1991). *Teaching Multicultural Literacy to Teachers*. Teaching Education.
- Banks, J. (2004). *Multicultural Education Historical Development, Dimensions, and Practice*. Joseph-Bass A. Wiley Imp.
- Barrón, A. (1994). Sobre la justificación de la pedagogía intercultural. *Educadores*, (170), 241-250.
- Barquín, J y Fernández, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43).
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (1999). Diversidad y multiculturalidad, *Revista de Investigación Educativa*, 17(2).

- Bartolomé, M. (coord). (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Beltrán, J. (2000). La empresa familiar. Trabajo, redes sociales y familia en el colectivo chino, *Ofrim suplementos* (6), 129-153.
- Bennett, C. (1994). *Comprehensive Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1993). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- Bodnar, Y. (1993). *Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica*. En: Etnoeducación. Conceptualización y ensayos. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Capacitación y currículo: Santa Fe de Bogotá.
- Bodnar, Y. y Carrioni, G. (s.f.). Elementos teóricos y conceptuales para una caracterización de la etnoeducación. <http://axe-cali.tripod.com/cepac/elteoconcep.htm>
- Bolaños, G. y Trochez, B. (1999). Algunos aspectos de la formación de maestros en etnoeducación.
- Bologna, E. (2011). Tendencias en el análisis estadístico: Límites de la inferencia frecuencial y posibilidades del enfoque bayesiano, *Evaluar*, 59-84.
- Bonilla, E. (2012). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes: Bogotá.
- Bonfil, G. (1981). Declaración de San José. Costa Rica.
- Botero, F. y Álvarez, F. (2006). *Perfil socioeconómico de la población estudiantil de la Universidad del Atlántico*. Informe de investigación. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1993). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Briones, G. (2008). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Bogotá: ICFES. <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>.
- Browne, N. y France, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.

- Bunge, M. (1989). La ciencia, su método y su filosofía. [www.philosophia.cl /](http://www.philosophia.cl/) Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- Burke, P. (2008). Algunas reflexiones sobre la circularidad cultural, *Historia Social* (60), 139-144.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana. Nuevos sujetos, viejas estructuras, *Cuadernos Interculturales* (6), 62-90.
- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios, 123-151. [http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/Juridicas7\(2\)\\_7.pdf](http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/Juridicas7(2)_7.pdf)
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación, *Revista española de salud pública*, 76(5).
- Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the Global World and Intercultural Perspective*, SAGE Publications.
- Candau, M. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores, *Educação*, 36(1), 59-66.
- Canales, M. y Peinado, A. (1999). *Grupos de discusión*, en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (eds.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, *Síntesis Psicología*, 287-316.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud?, *Anales Sis San Navarra*, 34(1), 63-72.
- Carrillo, J. (2012). Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castells, M. (1999). La era de la información: economía Sociedad y Cultura. La sociedad red. México: Siglo XXI.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Unicauca.

- Castro, C. (2009). Repensar la educación desde la interculturalidad, *Revista Amauta*, 7(14). <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/685>
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas, *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (10), 358-375.
- Castro, C. y Alarcón, L. (2012). Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano, *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (16), 69-101.
- Castro, C. (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano, *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (23), 180-206.
- CEPAL. (2010). La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3\\_capitulo\\_VI.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3_capitulo_VI.pdf)
- Chen, G. y Starosta, W. (2000). Intercultural Communication Competence: A Synthesis, *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Cirigliano, G. (1997). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos.
- Cruz Roja Española. (2007). Oficina Central. Departamento Intervención Social-Plan de Empleo. Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural y el empleo. Guía de sensibilización. Madrid.
- Cubillos, M. (s.f.). Presentación de tres técnicas de investigación cualitativa. <http://www.monografias.com/trabajos94/presentacion-tres-tecnicas-investigacion-cualitativa/presentacion-tres-tecnicas-investigacion-cualitativa.shtml>

- Cuevas, R., Fernández-Bustos, J., y Pastor, J. (2009). Educación física y educación intercultural: análisis y propuestas, *Revista de Facultad de Educación de Albacete*, (24), 15-23.
- Daymon, C. (2002). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications* (Métodos cualitativos de investigación en relaciones públicas y marketing). Florence, Estados Unidos: Routledge.
- De Sousa, B. (2017). La traducción intercultural. En *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata, 263-288.
- De Sousa, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Salamanca: Universidad de Lleida.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales, *Revista de Educación*, 7.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO, 91-103.
- Deobold, V., Moyano, C., Muslera, C. y Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- Departamento Nacional de Desarrollo (2014). *Plan nacional de desarrollo de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. 2010-2014: hacia una Colombia pluriétnica y multicultural con prosperidad democrática*.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, *Revista Iberoamericana de Educación*, (25). <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Diez, A. y Huete, A. (1995). Educar en la diversidad, *Educación Hoy*, (60), 15-17.
- Domínguez, M. (2006). Formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria ante el reto de la Interculturalidad, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 95-106.

- Doncel De La Colina, J. (2012). Nuevos retos y formas de la labor etnográfica a partir de la reconceptualización del objeto de estudio de la antropología social, *Andamios*, 9(19).
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural pedagogía social, *Revista Interuniversitaria*, (18), 131-149.
- Escudero, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 201-221.
- Extebarria, F. (1992). La educación intercultural, racismo y europeísmo, *Actas del Congreso Intercultural Ceuta: Educación multicultural e intercultural*, 209-225.
- Feher, M. (Ed.) (1989). *Fragments for a History of the Human Body, Part 1*. New York: Taurus/ Alfaguara.
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos, *Encounters on Education*. 7, 131-153.
- Ferrao, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones, *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Ferro, J. y Amarís, M. (1991). Orígenes y fundaciones de las universidades costeñas, *Revista Huellas* (32).
- Filstead, W. (1986). *Métodos cualitativos, una experiencia necesaria en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Forbes, J. (1969). *The Education of the Culturally Different: A Multicultural Approach*. Berkeley, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Foucault, M. (1973). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1992b). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Franco, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia, *Revista Cubana Salud Pública*, 29(1).

- García, J. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: Hacia una nueva conceptualización, *PORTULARIA*, 4, 123-142.
- García, J., Pulido, R. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura, *Revista Iberoamericana de Educación*, <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100108.pdf>
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (Gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Gay, G. (1986), *Multicultural Education*. En Banks y Lynch (eds.): *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holtt, Rinehart and Winston Intercultural.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gibson, R. (2000) *Business Communication*. Oxford University Press.
- Giddens, A. (1996). "Modernidad y autoidentidad". En Beriain, J. (comp.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Godenzzi, J. (1997). "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia." en Calvo, J y Godenzzi, J. (comp.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Perú: Centro de estudios regionales andinos Bartolomé de las Casas.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa, *Universidades*, LVI-II (38), 29-39, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional.
- González, A. (coord.). (2002). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grupo de Trabajo FLAPE Colombia (2005). *Inclusión social, interculturalidad y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Plataforma de análisis y producción de políticas educativas.

- Guerrero, M. y Guerrero, M. (2009). Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009, *Studiositas*, 4, 67-76.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano, *Revista de Educación*, (335).
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano, *Revista de Educación*, (335), 105-126.
- Han, B. (2015) *La sociedad del cansancio*. Buenos Aires: Herder.
- Helg, H. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hettner, A. (1976). *Viajes por los Andes colombianos: (1882-1884)*. Bogotá: Banco de la República.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jordán, J. (1992). *La educación multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Julve, M y Palomo, B. (2005). La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios. En *Revista Glosas Didácticas*, 15(2), 26-38.
- Krueger, R. (2000). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kymlicka, W. (1999). Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales. En García y Lukes (comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Madrid: Siglo XXI, 127-157.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford University
- Latorre, A. (2003). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza, *Revista de Investigación educativa*, 10(19), 51-68.
- Leibrandt, I. (2006). La educación intercultural a través de la literatura, *Revista de estudios literarios*: Universidad Complutense de Madrid. <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
- López, C. y Abello, A. (1998). *El Caribe colombiano. La realidad regional al final del siglo XX*. Cartagena, Observatorio del Caribe colombiano y DNP.

- López, F. (2002). *Investigar en educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Programa de formación en educación intercultural bilingüe en los países andinos. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*. (20). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos, en *innovación y experiencias educativas*. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/JOSE%20ANTONIO\\_LOPEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf).
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- Maykut, P. y Morenhouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Malgesini, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e intercultural*. Madrid: Catarata.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: UEB.
- Marín, H. (2013). La proeza de Mandela a través del rugby. <https://www.kienyke.com/historias/la-proeza-de-mandela-traves-del-rugby>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Metodologías de las ciencias sociales.
- Martínez de Soria, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea, *Educación y educadores*, 11(1), 129-144.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias, *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mateo, A. (2001). Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la educación intercultural, 44, 75-88.

- Mato, D., Maldonado, A. y Rey, E. (2011). Interculturalidad y comunicación intercultural, Caracas, Universidad Central de Venezuela Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico Caracas.
- Medina, A. (2002). Interculturalidad e interdisciplinariedad en educación: Base de la información docente. Memorias del Congreso. Interculturalidad y educación. Mérida.
- Mendoza, A. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado, *Revista Economía Institucional*, 114(26).
- Mignolo, W. (2002 b). "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica", En Walsh, C. y Castro-Gómez, S. (Eds). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones, 215-244.
- Ministerio de Cultura de España (2008). Libro blanco sobre el diálogo intercultural "vivir juntos con igualdad y dignidad". [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)
- Ministerio de Educación. (s.f.). II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. Panel 1 Comunidades indígenas: Acceso a la Educación Superior. Relatoría. Colombia. [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174726\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174726_archivo.pdf)
- Ministerio de Educación. (1988). Cultura y lengua: Programa de Etnoeducación. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación (2004). Revolución Educativa. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Colombia Aprende. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación. (2006). Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Lineamientos para las Facultades de Educación. [http://www.plandececal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_Facultad\\_educacion.pdf](http://www.plandececal.edu.co/html/1726/articles-166057_Facultad_educacion.pdf)
- Moreno, C. (2012). Discriminación y violencia de género en la universidad de caldas. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(1), 59-76.
- Moreno, C. (2013). Prevalencia de violencia y discriminación contra la mujer en la Facultad de Ciencias para la Salud, Universidad de Caldas, Colombia, 2010-2011, *Revista colombiana de Obstetricia Ginecología*, 64(1).

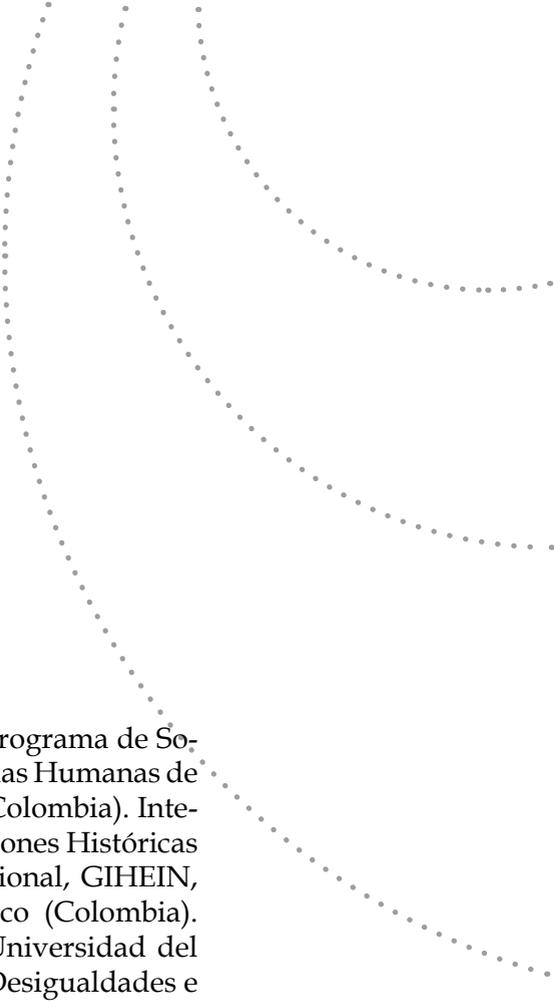
- Mosquera, J. (1999). ¿Qué debemos asumir como etnoeducación? <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno2.htm>
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: E.S.F.
- Muñoz Sedano, A. (1998) Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, *Revista Complutense de Educación*, 9(2),101-135.
- Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Mello, G. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical, *São Paulo Perspec.* 14(1), 98-110, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>.
- ONU. (2003). Deporte para el desarrollo y la paz. Hacia el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio, Informe del Grupo de Trabajo Interinstitucional de Naciones Unidas sobre el Deporte para el Desarrollo y la Paz.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée.
- Pérez, Á. (1992). *La escuela, encrucijada de culturas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales, *Revista Iberoamericana de educación*, (22). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a02.htm>
- Pérez Morales, S. (2009). *Etnocentrismo y discriminación en la educación chilena: consecuencias en la identidad sociocultural de estudiantes mapuches de la región de la Araucanía*. Tesis presentada para optar el título de Doctor en Educación, Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Pérez-Sánchez, R. y Viquez, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales, *Actualidades en Psicología*, 23(24), 87-101.
- Recasens, A. (2001). Multiculturalidad y educación, *Anales de la Universidad de Chile*. (13). <http://www.revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/2529/2446>

- Rey, M. (1986). *Training teachers in intercultural education?* Strasbourg: Council of Europe.
- Rimada, A. (2010). Literatura indígena en América Latina: un nuevo cruce de caminos de identidad, *Investigium IRE*. (1).
- Rios, R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización, *Historia y Memoria* (17).
- Rivera. G. (s.f.). Educación intercultural y educación especial: Atención a la diversidad. <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/PONENCIA%20EDUCACI%C3%93N%20INTERCULTURAL%20Y%20EDUCACI%C3%93N%20ESP%20RIVERA.pdf>
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, G. (2009). *Discriminación racial en Colombia: informe alterno ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la ONU 2009*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rodríguez, R. (2002). *Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, R. M. (2008). Una mirada comparada de la educación multicultural en los Estados Unidos y en España, *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia, *Revista Colombiana de Antropología*. ICHAN, 47.
- Romero, F. (2002). *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio-históricos*. Documento de trabajo. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Ruiz Berrío, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa., en Viñao, A. *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 131-202.
- Ruiz, P. (2012). Estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón, España. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Jaume.

- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 95-104.
- Salaberri, S. (2007). Competencia comunicativa intercultural. [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA\\_CEP/1209368660027\\_05\\_opinion\\_compet.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf)
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liber*, 113(13), 71-78.
- Samovar y Porter (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth, Publishing Company.
- Sanhueza, S. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de primaria y secundaria de la provincia de Alicante, *Perfiles educativos*, 34(136).
- Santos, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42452>
- Sáez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible, *Revista Complutense de Educación*, 12(2).
- Saravia, L y Flores, I. (2002). *La formación de maestros en América Latina estudio realizado en diez países*. Lima: Ministerio de Educación - DINFOCAD - PROEDUCA-GTZ.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.
- Serrano, G. (1994). La investigación cualitativa: retos e interrogantes. [http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacion_cualitativa.pdf)
- Sierra, Z. y Klaus, A. (2004). *Propuesta para la creación de la línea doctoral en estudios interculturales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Soriano, E. (1999). *La escuela almeriense: Un espacio multicultural*. Almería: Universidad de Almería.
- Soriano, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.

- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de filosofía*. Madrid: Alianza.
- Triana, A. y Jimeno, M. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos El Jaguar.
- Trillos, M. (1997). *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes-CCELA.
- Trillos, M. (2002). *Enseñanzas de lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Tovar, L. (2001). ¿Dónde está Restrepo en esta referencia? Educación intercultural y democracia: ¿Más allá del multiculturalismo?, *Revista Nómadas* (15).
- Tubito, F. (2001). Interculturalizando el multiculturalismo. En: *Encuentro internacional sobre interculturalidad*. Barcelona: Fundación Cidob.
- UNESCO. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*.
- UNESCO (s.f.). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Universidad del Atlántico (s.f.). Estatuto General. [http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc\\_4886.pdf](http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_4886.pdf)
- Urteaga, M. (1993). Identidad y jóvenes urbanos, *Estudios Sociológicos*, 11(32).
- Valiente, T. (2001). Reflexiones en torno a interculturalidad y proceso educativo en sociedades multiculturales: encanto y desafío de la diversidad, *Lexis* XXV. 1 y 2.
- Van Dalen, D y Meyer, W. (2006). Manual de técnica de la investigación educativa. [neomagico.blogia.com/2006/091301/-la investigación- descriptiva.php](http://neomagico.blogia.com/2006/091301/-la_investigacion_descriptiva.php)
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Vergara, M y De La Cruz, H. (2005). Condiciones y mejoramientos de la educación intercultural de los estudiantes indígenas. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(1). [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Vergaraetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergaraetal.pdf)

- Vilá Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Trad. Fernando Cubides. <https://core.ac.uk/download/pdf/234805686.pdf>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12, 119-128.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, *Interculturalidad y Política*. FULLER.
- Yanes, E. (1999). *Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales*, La Habana.
- Yriarte, R. (2005). Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo. En Fernández, T., *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.
- Zabalza, M. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural, en: *X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación intercultural en perspectiva de la Europa unida*, Tomo I, Salamanca, Imprenta Provincial.
- Zapata, R. y Pinyol, G. (2013). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.



## La autora

### **Celmira Castro Suárez**

Profesora y coordinadora del Programa de Sociología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico (Colombia). Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, GIHEIN, de la Universidad del Atlántico (Colombia). Magíster en Educación de la Universidad del Norte (Colombia). Doctora en Desigualdades e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide (España).