

Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos

Adiela Ruiz Cabezas
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid
ruizadiela@hotmail.com

Antonio Medina Rivilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid
amedina@edu.uned.es

Recibido: 26.11.2012
Aceptado: 24.03.2013

Resumen

En Colombia, la implementación de la Etnoeducación y más adelante de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como política educativa frente a la diversidad cultural, ha generado corrientes de reflexión e innovación que han llevado a una modificación sustancial de la práctica educativa. Este artículo muestra los resultados de una investigación realizada en Colombia en las poblaciones de Santa Marta, Juan y Medio y Palenque de San Basilio, con docentes de Educación Primaria, cuyo objetivo fue identificar y analizar si los métodos y estrategias didácticas utilizadas por los docentes reflejan el enfoque de interculturalidad recogido en los principios de la Etnoeducación y sobre todo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Se han identificado actividades y prácticas pedagógicas creativas e innovadoras encaminadas a fomentar el diálogo y la complementariedad cultural y por otra parte, orientadas a visibilizar, conocer y a posibilitar el reconocimiento de los grupos étnicos minoritarios colombianos, en las que se relacionan los saberes y la metodología de aprendizaje con la diversidad cultural.

Palabras clave: interculturalidad, diversidad étnica, etnoeducación, modelos educativos, complementariedad cultural, dialogo cultural.

Intercultural teaching model in the afrocolombian context: ethnoeducation and afro-colombian studies

Abstract

In Colombia the implementation of Ethnoeducation and Afro-Colombian Studies, as educational policy front of cultural diversity, has generated currents of reflection and innovation that have led to a substantial change in practice educational. This article shows the results of a study conducted in Colombia in the populations of Santa Marta, Juan y Medio and Palenque de San Basilio, with primary school teachers, aimed at identifying and analyze whether methods and teaching strategies used by teachers reflect the intercultural approach set out in the principles of Ethnoeducation and especially of the Afro-Colombian

Studies. Creative and innovative pedagogical practices activities have been identified. These activities are aimed at promoting dialogue and cultural complementarity and moreover oriented to the visibilization, knowledge and recognition of Colombian ethnic minority groups, which relate the knowledge and the methodology of learning with cultural diversity.

Keywords: multiculturalism, ethnic diversity, ethnic education, educational models, cultural complementarity, cultural dialog.

Introducción

En América Latina, las políticas educativas relativas a las minorías étnicas (indígenas y afrodescendientes), han dado lugar a políticas estatales denominadas Educación bilingüe intercultural (López, 2006; Zúñiga 2008), o Educación para la diversidad cultural y en el caso de Colombia Etnoeducación. Estas políticas parten de principios universales antropológicos que proponen la educación como el camino para alcanzar el progreso social y sobre todo la inclusión de los sectores subalternizados indígenas y afrodescendientes que como señalan Reimers y Villegas-Reimers (2006) es una “acción que tiende a saldar una deuda histórica con quienes fueron dejados por fuera de los privilegios del conocimiento y el desarrollo de la democracia” (p.93).

Así, a partir de 1991 la etnoeducación, y más adelante la Cátedra de estudios afrocolombianos, se convierte en un derecho fundamental para los grupos étnicos, el sistema educativo nacional se enfoca hacia el reconocimiento de los derechos colectivos y constitucionales de estos grupos teniendo que adecuarse pedagógica y legislativamente al contexto pluriétnico y multicultural del país.

La gran diversidad étnica y cultural de la sociedad colombiana, exige superar los enfoques educativos unificadores, homogeneizadores y asimilacionistas que han ignorado de manera sistemática los aportes de las poblaciones indígena y negra a la construcción de la sociedad latinoamericana y seguir avanzando en una corriente de reflexión pedagógica que lleve a la modificación sustancial de las prácticas educativas y que estimule a los docentes a ensayar nuevas estrategias que respondan de alguna manera a las particularidades de los alumnos, que planteen la interacción entre culturas partiendo del conocimiento, el respeto y la valoración mutua (Medina, 2009; Domínguez, 2006; González, 2011).

El contexto colombiano

Colombia es un país pluriétnico y multilingüe en el que se diferencian de la sociedad mayoritaria tres grupos étnicos reconocidos: la población indígena (3,43% de la población total), la población afrodescendiente que comprende la población raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Palenqueros de San Basilio (10,62%) y la población Romaní o gitana (0,01%).

En este contexto creemos necesario realizar una síntesis de los procesos y medidas llevadas a cabo para el fomento del diálogo entre los diferentes grupos étnicos y culturales que forman la sociedad colombiana

Los movimientos populares indígenas y afrodescendientes desde la década de los 70s, no sólo luchan por una respuesta a su problemática política social y cultural, sino además educativa; muchas movilizaciones intentan visibilizar los procesos, los problemas, los colectivos y el dominio y exclusión que se han llevado a cabo de manera sistemática sobre los grupos étnicos minoritarios.

Es importante señalar eventos o acontecimientos importantes, como las transformaciones y movilizaciones de los actores étnicos, que, como el movimiento pedagógico étnico (Rojas y Castillo, 2005), son efectivos ya que incluyen las voces propias e indican cambios

en las políticas del Estado colombiano, en cuanto al reconocimiento de derechos constitucionales a las minorías étnicas, religiosas y políticas, generando mecanismos de participación ciudadana y medidas de descentralización administrativa y financiera (Restrepo, 2008).

Estos movimientos, asumen una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas dado que hasta ese momento, a pesar de la multiculturalidad presente en el país, las respuestas educativas a esta realidad eran concebidas y basadas, de una parte, en el modelo que Forquin (2001) denomina neutralismo cultural el cual “supone reducir el curriculum a un conjunto de valores instrumentales, de herramientas cognitivas generales que valen para todo el mundo en la medida en que excluyen toda idea de valor, toda referencia axiológica e intelectual, cultural e histórica particular” (p.139); y de otra parte, el modelo etnocentrista asimilacionista que impone a todos los alumnos las referencias y postulados característicos de la tradición cultural dominante.

Un modelo de educación pensado para una sociedad homogénea y en cualquier caso, para asimilar las culturas minoritarias a un proyecto hegemónico y dominante de Estado-nación.

Conscientes del papel “normalizador” de estas respuestas educativas a la multiculturalidad, los movimientos indígena y afrodescendiente, empiezan a crear y a desarrollar programas y proyectos de investigación que ayuden a definir y a poner en práctica un modelo educativo que responda a sus necesidades y proyectos de vida Rojas y Castillo, (2007). Como respuesta a estas luchas reivindicativas la Constitución política de Colombia de 1991, en su artículo 10 y posteriormente la Ley general de educación de 1994 contempla la etnoeducación como la modalidad educativa a desarrollar en las comunidades étnicas.

La etnoeducación

El término etnoeducación surge en Colombia a partir de la reinterpretación del concepto de etnodesarrollo, cuyo autor, el antropólogo mexicano Bonfil (1982), lo propuso para conceptualizar la educación bilingüe intercultural. En Colombia, el concepto se reinterpreta hacia el enfoque social, debido al que el término etno y desarrollo traía implícito el enfoque de “raza” y “desarrollista”, cuya corriente se pretendía superar.

El trabajo de reconceptualización, adecuado a la realidad de los procesos colombianos, fue realizado por el primer grupo del Programa de etnoeducación del Ministerio de educación Nacional (MEN) en conjunto con representantes de las comunidades indígenas entre los años 1987 y 1990.

El Ministerio de Educación nacional de Colombia (MEN, 1991) define la etnoeducación como un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores al desarrollar destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

El enfoque etnoeducativo concibió los cambios a tener en cuenta en las relaciones de la sociedad hegemónica con las culturas de los grupos étnicos proyectándose hacia el reconocimiento mutuo “mediante el análisis crítico de los elementos culturales propios, adaptados, enajenados e impuestos y la interacción dinámica de unas culturas con otras”. (MEN, 1991).

Así, la etnoeducación se convierte en una estrategia viable y válida que permite a los grupos étnicos identificar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones, de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc. en una dimensión de articulación intercultural.

Además de la etnoeducación promovida, desde y por el estado, como espacio de educación formal, con grados relativos de autonomía, Romero-Medina (2010), señala que dentro de este proceso de reconocimiento a la diferencia en la manera de comprender los sentidos y prácticas educativas, también surge la educación bilingüe, dirigida a indígenas, raizales¹ y palenqueros² y la educación propia, centrada más en la oralidad y la tradición; este enfoque educativo depende de los patrones culturales propios de cada grupo étnico, para lo cual no es necesario ir a la escuela y es definida por la comunidad de acuerdo a la tradición y a las dinámicas de transformación propias de cada cultura.

Etnoeducación para afrocolombianos: la cátedra de estudios afrocolombianos

La participación de las comunidades afrocolombianas en los procesos etnoeducativos, generó un movimiento académico y comunitario que coadyuvó en la reglamentación del artículo transitorio 55, de la Constitución política que ordena expedir una Ley, que reconozca a las Comunidades afrocolombianas que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales de las riberas de los ríos, el derecho a la propiedad colectiva y los mecanismos para la protección de la identidad cultural, que dio origen a la Ley 70 de 1993, también denominada Ley de Comunidades Negras, y sus decretos reglamentarios.

Estos procesos dieron lugar a la conformación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, para asesorar en materia de etnoeducación afrocolombiana al MEN y contribuir a resolver los problemas educativos de las minorías étnicas afrodescendientes en su propia sociedad y participar en la elaboración de proyectos educativos acordes con la realidad multicultural de ésta.

Como consecuencia de lo anterior, se realizaron eventos que recogieron experiencias y trayectorias del caribe colombiano, la costa pacífica y otras regiones del país como el Primer encuentro de educación afrocolombiana en 1989 o el Primer congreso pedagógico de comunidades negras, actos que derivaron en un conjunto de perspectivas y conceptualizaciones sobre lo etno afrodescendiente que dio lugar al nacimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con la intención de que ésta contribuya a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad.

Pasando así, de la postura meramente etnoeducativa, que se acerca mucho a los postulados segregacionistas, que atendiendo a una preservación de la identidad, defienden una diferenciación de los programas educativos sobre la base de criterios de pertenencia comunitaria, sociocultural o etno-cultural, a una postura integradora que favorezca el respeto, el intercambio, el diálogo y el enriquecimiento mutuo de todas las culturas (Forquín, 2003; Medina, 2010; Domínguez, 2006; González, 2011).

La cátedra de estudios afrocolombianos se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia. Es una herramienta para la investigación, el análisis y la reflexión sobre la historia y la problemática de las poblaciones afrodescendientes, y ofrece alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural.

La Cátedra no sólo se aplica a los afrodescendientes, sino a toda la nación, en este sentido busca que todo el alumnado conozca los valiosos aportes de la población afrocolombiana a la construcción de la nación. Al construir los contenidos de la cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas se ve afectado el conjunto de las actividades curriculares.

¹ Caribeños insulares con lengua propia derivada del inglés.

² Natural de San Basilio de Palenque, caribeños con idioma propio.

Entre los objetivos más relevantes de la Catedra, podemos destacar:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad multicultural del país.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Generar criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la nación.

Tanto la etnoeducación como la Cátedra de estudios afrocolombianos, han tenido críticas por parte de algunos investigadores; Sánchez (2008), considera que además de ayudar a fortalecer los procesos de las identidades étnicas y culturales de los diversos grupos colombianos, deberían ir más allá y encauzarse hacia la inclusión y justicia social, teniendo como uno de sus principales fundamentos la concepción de una democracia real y sin desigualdades y apostar por desarrollar capacidades ciudadanas que respondan a la problemática social, económica y política de Colombia, de cara a trabajar por una sociedad más justa, pacífica y democrática.

Por otro lado, Rojas (2008), considera que las acciones del estado colombiano para implementar la política etnoeducativa, expresan una tensión entre la aplicación de la política nacional, que sólo introduce de manera marginal acciones en relación con la multiculturalidad y la implementación de una política específica para las poblaciones de los grupos étnicos.

Además, el campo discursivo y las visibilidades desde las cuales el Estado enuncia a los sujetos étnicos obedecen a ambigüedades del propio sistema de exclusión/inclusión, ya que, por ejemplo, el Ministerio de Educación localiza la etnoeducación (incluyendo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos) dentro del segmento institucional denominado "Poblaciones", entre las que se hallan las personas con discapacidades (físicas, mentales y emocionales), las personas con características excepcionales ("superdotadas"), las que están en situación de desplazamiento forzado, al lado de los pueblos indígenas, afrocolombianos (raizales, afrodescendientes y palenqueros) y Rom o gitanos.

Claves para el desarrollo e implementación de un nuevo modelo educativo enfocado a la complementariedad y el diálogo entre culturas.

Diversos autores definen las características de una escuela multicultural, las cuales han ayudado a desarrollar los principios del modelo intercultural. Así, Banks (2009), plantea las siguientes:

- Actitudes, percepciones, creencias y acciones del personal escolar: profesorado y dirección tienen altas expectativas y actitudes positivas hacia todos los estudiantes.
- Currículo y plan de estudios: el currículo refleja las experiencias, culturas y perspectivas de diversos grupos culturales y de ambos géneros.

- Estilos de enseñanza y aprendizaje culturales: el profesorado utiliza estilos de enseñanza acordes con los estilos de aprendizaje, cultura y motivación del alumnado.
- Materiales educativos: los materiales utilizados en la escuela muestran situaciones y conceptos desde las perspectivas de diversos grupos culturales y étnicos.
- Participación de la comunidad: existen cauces que las familias y la comunidad se impliquen en el funcionamiento de la escuela.

Por otro lado, Bennett (2001), enfatiza que la educación intercultural no debe limitarse a aspectos estrictamente curriculares, sino que de deben incluir cambios en otras dimensiones como, actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos y normas del centro educativo.

Autores como Domínguez, (2006), Margevica (2003), Medina (2009, Medina y Domínguez (2005)), consideran y plantean la necesidad de formar al profesorado en el compromiso intercultural generando modelos de formación que le ayuden a replantearse las actitudes, concepciones e imágenes que tiene de las diferentes culturas a través de una implicación y dominio profundo de su propia cultura y la de los participantes en la comunidad educativa.

Así, Medina (2008), nos aporta elementos que ayudan tanto a los docentes como a los estudiantes a prevenir las dificultades de interacción entre culturas y grupos humanos y que mejoran el clima de la institución:

- Sistema metodológico didáctico adecuado.
- Calidad del discurso y dominio de los códigos verbal, no-verbal y paraverbal.
- Diseño adecuado de medios.
- Adaptación de los saberes y contenidos formativos a las realidades personales, sociales e institucionales.
- Trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Para Flye, Sainte y Schneider (2004), el docente debe aportar formas de aprendizaje tomando en consideración, de una parte la diversidad de los perfiles, de los cuadros de referencia y de los contextos a los que pertenecen los alumnos y de otra, las interrelaciones en la clase, valorando las actitudes de intercambio y de reciprocidad que favorezcan la relación intercultural. Así mismo Martínez (2009), enfatiza la importancia de que los alumnos descubran los conocimientos sobre el mundo y sobre si mismos para que se perciban como sujetos activos de su formación y puedan participar de manera activa en procesos que favorezcan la interacción tanto en las clases como en su entorno.

Los elementos que favorecen el clima escolar intercultural según Sleeter y Grant (2003), son:

- Elementos decorativos en el aula y en el centro que reflejen la diversidad cultural del entorno, los intereses del alumnado, temas de interés social.
- La promoción de la participación de las familias en la vida del centro.
- La relación con la comunidad y el entorno.
- La diversidad entre el profesorado.

- El funcionamiento democrático del centro, incluida la participación de los estudiantes.

En esta misma línea, Hargreaves (2005), señala que las escuelas deben convertirse en sitios de trabajo que reconozcan y respalden las relaciones afectivas de los docentes con sus alumnos como base vital para el aprendizaje, sin olvidar que las relaciones con las familias también deben ser emocionalmente significativas; en síntesis, la buena enseñanza debe estar imbuida de placer, pasión, creatividad, desafío y júbilo y por ende también implica un trabajo emocional.

Con respecto a los materiales y recursos educativos, en muchos casos, los libros de texto están cargados de estereotipos, prejuicios y exclusiones culturales, por lo tanto el profesor tiene que saber trabajar de manera crítica con ellos elaborar sus propios materiales, convirtiendo en material educativo, periódicos, revistas, películas, canciones, exposiciones, prensa, radio, etc. (Abdallah-Preteuille, 2006).

Desde la perspectiva de Goodson y Crick (2009), la formación y marco curricular de los estudiantes debe estar basado en el aprendizaje mediante narrativas que los implique en escenarios multiculturales marginados y colonizados para formar su identidad y conocer más profundamente cómo entender su propia historia y sus valores, tanto promovidos como representados.

Asumimos en la investigación que sigue, los principios didácticos ya indicados, dado que las diferentes aportaciones de los autores mencionados, nos evidencian la importancia de generar cambios en los modelos educativos propiciadores del diálogo intercultural.

Un modelo en el que la selección de las relaciones, discursos, procesos, recursos que inciden en la generación de un clima positivo y favorable al encuentro entre todas las personas, culturas y grupos y la valoración de sus posibilidades, han de constituir el eje para el diseño de los métodos, actividades y prácticas más estimuladoras y en una convivencia empática y satisfactoria.

Diseño de la investigación

El desarrollo de la etnoeducación y sobre todo la puesta en práctica de la Cátedra de estudios afrocolombianos requieren de un nuevo modelo y enfoque educativo intercultural, que ayude no sólo a visibilizar la realidad multicultural del país, sino que ayude a generar climas de intercambio y reconocimiento a las aportaciones de cada una de las culturas participantes en el aula como espacio en el que predominen el respeto, la tolerancia y la empatía.

¿Qué métodos y estrategias didácticas utilizan los docentes para que la escuela sea el lugar donde emerjan los cambios frente a la realidad multicultural en Colombia?

¿Reflejan estas estrategias el enfoque de interculturalidad recogido en los principios de la Cátedra de estudios afrocolombianos?

Con miras a responder a estos interrogantes hemos realizado una investigación en tres poblaciones del Caribe colombiano: Santa Marta, Juan y Medio (Riohacha) y Palenque de San Basilio. El trabajo se ha realizado en nueve escuelas y con un total de 105 docentes de educación primaria. Las escuelas seleccionadas se encuentran ubicadas en sectores desfavorecidos en los que predomina la población indígena y sobre todo afrodescendiente y en muchos casos población desplazada por la situación de violencia que se vive en gran parte del territorio colombiano.

Los objetivos de esta investigación son:

- Identificar los métodos y estrategias didácticas utilizados por los docentes en el trabajo con minorías étnicas.
- Analizar si los métodos y estrategias didácticas utilizadas por los docentes reflejan el enfoque de interculturalidad recogido en los principios de la etnoeducación y sobre todo los diseñados en la Cátedra de estudios afrocolombianos.

La investigación se realizó desde un enfoque mixto que permite recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a preguntas de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2009). Los métodos empleados para la recogida de información combinan el de encuesta a través de un cuestionario, con la aplicación de entrevistas y observación de la realidad cultural de las aulas de carácter más cualitativo, permitiendo así la complementariedad metodológica.

El diseño del cuestionario se ha llevado a cabo mediante el proceso de validez de contenido en colaboración con quince expertos en diversos ámbitos: didáctica, interculturalidad, modelos educativos, etnoeducadores y un meticuloso análisis de las dimensiones y de las preguntas constitutivas que reflejan tanto la formación de los docentes en educación intercultural como la forma en que éstos llevan a la práctica, en el centro y en el aula, los principios de la etnoeducación y los de la Cátedra de estudios afrocolombianos desde un enfoque intercultural.

La fiabilidad o confiabilidad de las dimensiones del cuestionario fue realizada mediante la obtención del alfa de Cronbach, alcanzando en todas puntuaciones superiores a 0.90 lo que implica una significativa fiabilidad.

- Las cuatro dimensiones del cuestionario:
- Formación en educación intercultural.
- Clima escolar intercultural.
- Valoración y percepción frente a la diversidad cultural.

Estrategias didácticas (actividades, materiales y recursos).

Estas dimensiones y sus respectivas cuestiones fueron elaboradas teniendo en cuenta los aportes de los autores antes mencionados en complementariedad con otros cuestionarios (Banks, 2009; Gil 2008; Ruiz, 2011; Domínguez, 2006).

Análisis y resultados

Presentamos los resultados a manera de síntesis en matrices de complementariedad elaboradas a partir de los datos recogidos, atendiendo a las cuatro dimensiones constitutivas del cuestionario, resaltando en cada una, los ítems más relevantes en función de las respuestas dadas por los docentes y se completan los resultados con el análisis de las entrevistas y de las observaciones.

Así mismo en los gráficos se puede observar la media y la moda obtenida en los diferentes ítems seleccionados.

Los diferentes ítems del cuestionario son valorados en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo) y las situaciones a observar se valoran en una escala de 1 (nunca) a 6 (siempre). El análisis de los cuestionarios y de la escala de observación se realizó con el programa estadístico SPSS 19.0 y las preguntas abiertas, observaciones y entrevistas con el programa QSR Nvivo8.

Formación en educación intercultural.

DIMENSIÓN	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	La mayoría de los docentes encuestados se sitúa en los valores más altos alcanzando una media de 4,3 siendo el valor que más se repite en promedio 4,5.	Los docentes han realizado diferentes experiencias formativas sobre interculturalidad, y manifiestan que éstas han contribuido a generar estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales de las escuelas. El análisis de contenido alcanza una frecuencia global de 85.	La escala aplicada en esta dimensión pone de manifiesto la estrecha relación con las tres restantes alcanzando un valoración global de 4,5. La formación recibida por los docentes se evidencia en las actividades, métodos y estrategias utilizados en la práctica y muestra la importancia que dan a estos aspectos la realización de su trabajo en contextos de diversidad cultural.

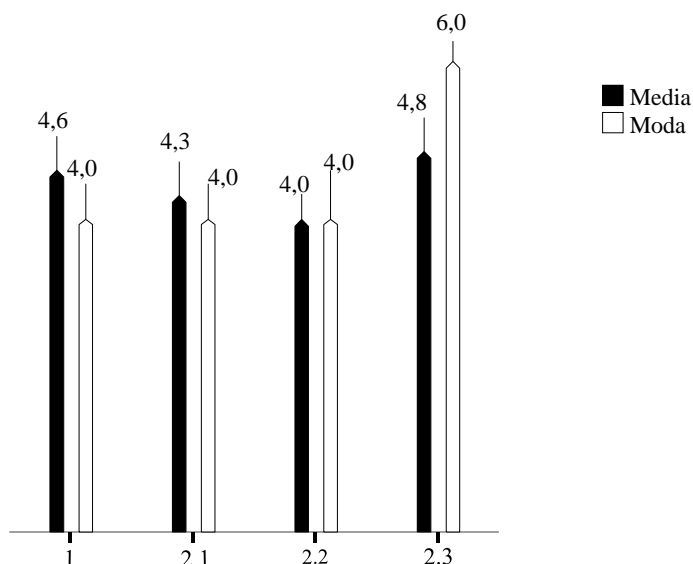
Tabla 1. Matriz de complementariedad de datos dimensión I

Las respuestas de los docentes, tanto al cuestionario como a la entrevista, ponen de manifiesto su interés en formarse y adaptar las prácticas y estrategias educativas al escenario de diversidad cultural presente en las escuelas. Destacamos el alto porcentaje de docentes que considera que el principio de interculturalidad está presente en la mayoría de sus actividades formativas (84,4%).

La media y la moda alcanzadas en los ítems de esta dimensión (ver gráfico 1), nos indican que los docentes se sitúan en los valores altos de la escala.

Gráfico 1. Ítems Dimensión 1

1. La interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades formativas
- 2.1 La formación recibida ha contribuido a que genere procesos de indagación acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales.
- 2.2 Procesos de indagación acerca de los medios didácticos acordes con las necesidades interculturales.
- 2.3 Acerca de la necesidad de generar un clima y un sistema interactivo empático y de gran equilibrio comunicativo emocional.



Las numerosas experiencias formativas de los docentes: diplomados en etnoeducación, participación en talleres y foros sobre interculturalidad, cursos para trabajar con minorías étnicas desde un curriculum integrado, educación en valores, jornadas pedagógicas, seminarios sobre competencia ciudadana y respeto a la diversidad y en menor medida seminarios sobre ³lengua palenquera, muestran la importancia que los docentes dan al conocimiento y a la comprensión de la singularidad de cada cultura, a las expectativas de sus miembros, al modo tradicional de entender su relación con el mundo, consigo mismos y con las restantes culturas en interacción.

En coherencia con las contestaciones del cuestionario (79,6%), los docentes entrevistados expresan que la formación recibida es llevada a la práctica a través de la elaboración de:

- Guías, talleres con las familias y la comunidad.
- Recuperación de las danzas folclóricas.
- Investigaciones sobre la tradición oral, los juegos tradicionales.

Las voces de los profesores entrevistados lo constatan: “para mi es satisfactorio trabajar en una escuela con presencia de grupos culturales tan variados, a través de diferentes prácticas pedagógicas hemos fortalecido en estos grupos esa cultura que ellos quizás estaban perdiendo”.

“Recuperamos los bailes autóctonos, la riqueza de las personas mayores de la comunidad, utilizamos todos los preconceptos, los presaberes que traen los niños de ese mundo mágico de la cultura ¹wayú, leemos, analizamos, visitamos las comunidades, usamos los relatos y leyendas contados y cantados por miembros de la comunidad”.

³ Lengua criolla que combina una base léxica española con las características gramaticales de las lenguas bantúes.

Clima escolar intercultural.

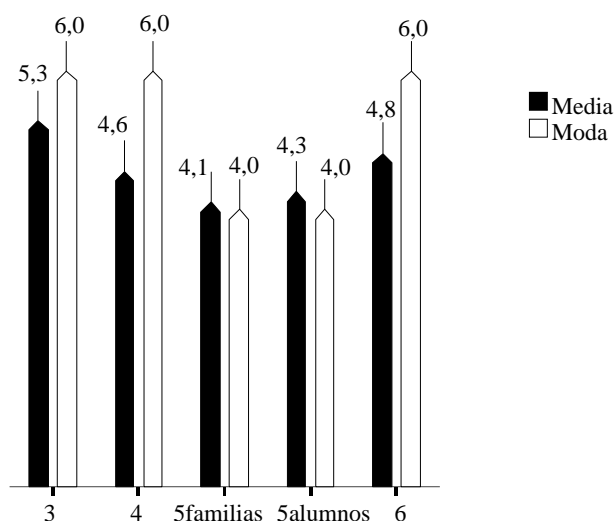
DIMENSIÓN	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
CLIMA ESCOLAR INTERCULTURAL	<p>Las respuestas de los docentes muestran claramente la importancia que éstos otorgan a este aspecto en la institución educativa.</p> <p>En promedio se ubican en el valor 4,0 de la escala, siendo el valor que más se repite 3,9.</p>	<p>El análisis de contenido evidencia la relevancia dada por los docentes a la enseñanza de los "valores" con una frecuencia de 85; seguida del término "participación de la familia en la vida escolar" 80; auto-reconocimiento e identidad 75; y la más baja, 43, corresponde a la voz "aprendizaje de lenguas minoritarias"</p>	<p>Los aspectos más valorados en la observación corresponden a la atención a los estudiantes en clima de igualdad y a las relaciones de la escuela y comunidad con una estimación de 4,4. De acuerdo con la escala aplicada el menos valorado corresponde a la promoción del pluralismo lingüístico con una media de 2,53.</p>

Tabla 2. Matriz de complementariedad: Dimensión II.

El análisis de las respuestas al cuestionario evidencia que el 100% de los docentes está de acuerdo en que la dimensión étnico-cultural y el conocimiento de la historia de las minorías étnicas deben estar incluidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), aunque en la observación y análisis de documentos hemos podido constatar que este último aspecto sólo se da en tres de las nueve escuelas en las que se realizó la investigación. En el gráfico se puede observar que la media y la moda correspondientes a éstos ítems son altos.

Gráfico nº2. Ítems dimensión II.

3. La dimensión étnico-cultural y el conocimiento de la historia de las minorías étnicas debe incluirse en los currículos, planes de estudio y proyectos institucionales de las Instituciones educativas.
4. El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos debe afectar al medio escolar en su totalidad.
5. Desde el centro educativo se ayuda a: familias y alumnos a comprender las experiencias personales propias de referentes culturales diversos.
6. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas.



Las voces más relevantes de los docentes entrevistados con respecto a las actividades realizadas para fomentar el conocimiento de la historia de las minorías étnicas se sintetizan así:

- Eventos afroculturales e indígenas.
- Explotación pedagógica de biografías de personajes destacados de cada cultura.
- Fichas pedagógicas desarrolladas a partir de un cuento, una leyenda, un mito relacionados con las culturas presentes en la clase.
- Realización de obras de teatro alusivas a la tradición oral y los juegos tradicionales.

La observación nos permitió constatar que las diferentes actividades están encaminadas a rescatar las tradiciones y al reconocimiento y auto-conocimiento de la identidad étnica, sobre todo en la población afrodescendiente.

En concordancia con lo explicado por una docente entrevistada: “desarrollamos guías sobre el árbol genealógico de cada alumno, allí los niños, además de conocer su historia, se dan a conocer junto con su familia ya que los trabajos se socializan en clase; esto nos ha servido para que los alumnos se identifiquen, se auto reconozcan y se den a conocer a los demás”.

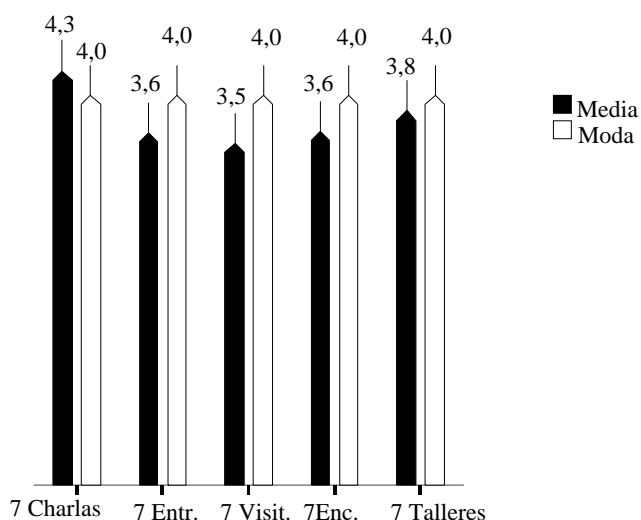
Las preguntas sobre el papel que debe ejercer la escuela como lugar donde se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas y como desde ésta se debe ayudar a toda la comunidad educativa a comprender las experiencias personales propias de referentes culturales diversos alcanzan en conjunto un 67% dentro de los valores más altos de la escala (gráfico 2), porcentaje que concuerda con la alta frecuencia del término “valores” en el análisis de contenido de las entrevistas.

En general los docentes manifiestan la importancia de la educación en valores como, la empatía, el respeto, la tolerancia; del fortalecimiento de la participación democrática en colaboración a través del dialogo permanente con la familias y del fomento de la integración generando espacios abiertos para que los padres y alumnos participen. Aunque observamos actividades que ayudan fomentar el respeto a la diversidad, costumbres y formas de vida de los diferentes grupos, la mayoría se realizan sobre todo en el aula y no a nivel de toda la escuela.

Pudimos observar que el trato y la atención a los estudiantes se dan en un clima de igualdad, caracterizado por una comunicación fluida en la que predomina el diálogo y la conciliación.

Gráfico 3. Preguntas Dimensión 2.

7. Se establecen relaciones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades como: charlas, entrevistas, visitas, encuentros, talleres con las familias.



Con respecto a las relaciones entre la escuela y la comunidad, existe un estrecho vínculo entre los docentes y los padres de familia, una gran implicación de éstos en las actividades de las escuelas y una relación de colaboración, a través de diversas estrategias (Gráfico 3), que se constata en declaraciones de algunos padres entrevistados:

- “Los profes nos invitan a enseñar a los niños cómo elaboramos nuestras artesanías, visitan nuestro barrio y nuestras casas”.
- “Comparten con nosotros cuando hacemos nuestras fiestas tradicionales y nos escuchan”.
- “Ayudé a la maestra de mi hija a hacer el vocabulario en lengua palenquera, porque ella no lo conocía”.

Los ítems que obtienen un menor porcentaje son aquellos concernientes a la promoción del pluralismo lingüístico, sólo un 47% está de acuerdo; la media y la moda correspondientes a estos ítems son las más bajas en esta dimensión como puede observarse en el gráfico 5. En la entrevista los docentes manifiestan tener dificultades en cuanto al uso de las lenguas minoritarias ya que, en algunos casos, a los niños les da vergüenza hablar en su lengua materna como lo expresa una docente:

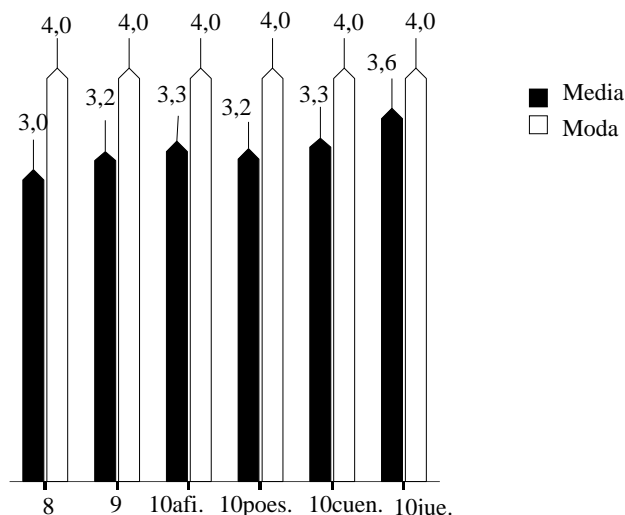
“En las investigaciones que hemos hecho encontramos diccionarios, hay algunos libros que nos sirven, pero sería mucho más productivo si se hace desde las familias; hemos tratado de poco a poco ir motivando a las familias y a los niños para que dejen la vergüenza y empiecen a rescatar todo ese legado que tiene la cultura afrocolombiana” .

Gráfico 4. Ítems Dimensión II.

8. El pluralismo lingüístico es promovido a través de la enseñanza de otra lengua.

9. A través de la utilización de expresiones de las lenguas de los grupos presentes.

10. A través de la utilización de recursos escritos en la lengua de los grupos presentes: afiches, poesías, cuentos, juegos.



Otro docente nos cuenta que “después de mucho insistir conseguimos que un grupo de padres nos ayudara en la elaboración de un diccionario sencillo en lengua palenquera”; otros docentes manifiestan la dificultad de encontrar especialistas que conozcan y enseñen esta lengua, por lo cual no la usan o la trabajan poco.

La observación nos permitió constatar que esta situación es más común en el caso de la lengua palenquera, con respecto a las lenguas indígenas hay muchos profesores etnoeducadores de las diferentes etnias que hablan la lengua materna. Por otro lado, sólo en tres de los nueve colegios de la muestra se observaron actividades al respecto: carteles en las diversas lenguas, presencia de profesores indígenas y afrodescendientes que hablan las lenguas palenquera y wayunaiki (lengua wayuu)⁴ y la implementación de estas lenguas como asignaturas que se imparten a todo el alumnado.

Valoración y percepción frente a la diversidad cultural.

DIMENSIÓN	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD CULTURAL	Las respuestas de los docentes al conjunto de preguntas de esta dimensión evidencian una valoración positiva frente a la diversidad cultural y un alto grado de realización de planteamientos educativos desde el enfoque intercultural. La categoría que más se repite es el 5 y alcanza una media de 4.0	Las frecuencias más altas corresponden a la participación de las familias en la realización de las actividades 75; las innovaciones metodológicas 70, seguidas de las actividades interculturales 68. Los contenidos de la programación de clase relacionados con las diferentes culturas y la voz prevención de conflictos se sitúan en una frecuencia de 65.	El procedimiento de observación seguido a través de la escala de observación evidencia que las valoraciones más bajas corresponden al uso de prácticas innovadoras para vivenciar diferentes realidades culturales y prácticas para prevenir situaciones de conflicto con una media de 3,5 y 3,4 respectivamente. En los valores más altos están la utilización de los conceptos teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos, las dinámicas para prevenir y combatir la discriminación y el racismo con una media global de 4,1.

Tabla 3. Matriz de complementariedad: Dimensión III.

⁴Pueblo indígena que habita al norte de Colombia y parte de Venezuela.

Los ítems concernientes a la valoración y percepción de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y como factor que favorece la innovación, la investigación y estimula la implementación de nuevas metodologías obtienen un 88% en los valores más altos de la escala.

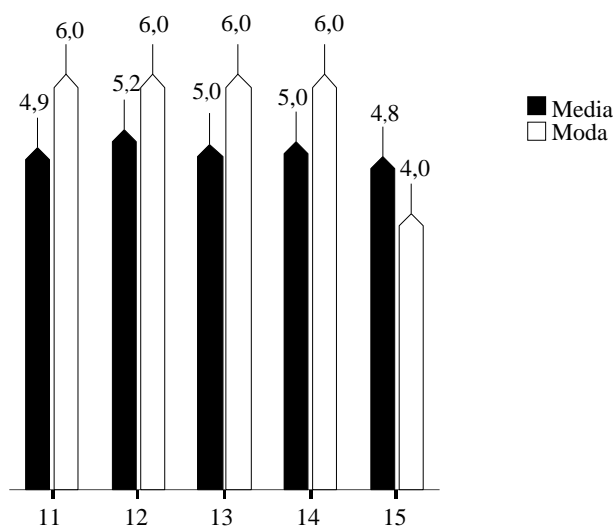
En coherencia con este porcentaje las voces de los docentes entrevistados resaltan como innovaciones metodológicas:

- El trabajo participativo y colaborativo con las familias y la comunidad a través de talleres realizados con los niños dentro de la escuela sobre aspectos relacionados con su cultura.
- La implementación de proyectos de vida.
- Elaboración de manual de etnoeducación interdisciplinario.
- Salidas pedagógicas.
- Investigaciones realizadas por los alumnos en el seno de la comunidad.
- Construcción de blogs en donde los alumnos cuentan su historia.

Durante la observación asistimos a la realización de actividades como: talleres sobre la fabricación de artesanías en la comunidad afrodescendiente; obras de teatro en las que participan alumnos, padres y profesores; jornadas interculturales; salidas pedagógicas siguiendo antiguas rutas indígenas en las cuales los estudiantes, además de identificar huellas y señales de antiguos asentamientos, realizan un trabajo ecológico-medioambiental.

Gráfico 5. Ítems Dimensión III.

11. La programación de aula debe tener contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas.
12. Es importante realizar actividades que permitan a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales.
13. Tener alumnos de diferentes culturas hace más enriquecedor el trabajo docente.
14. Las clases con alumnos de diversas culturas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la investigación de nuevas metodologías.
15. Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas cuando se trabaja con curriculum intercultural.



Las cuestiones acerca de los contenidos de la programación de clase relacionados con el conocimiento de las diferentes culturas alcanza un porcentaje global de 84% en los valores altos de la escala (ver media y moda de los ítems correspondientes gráfico 5) y la mayoría de los docentes manifiesta que lo incluyen en las diferentes asignaturas, pero de manera más explícita en lengua, ciencias naturales y sociales, ética plástica y artística.

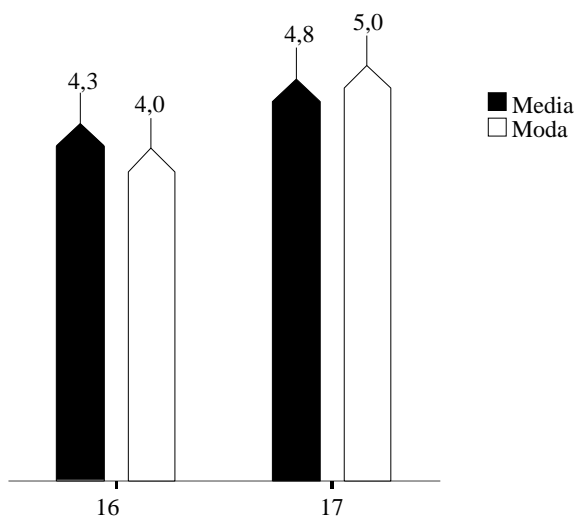
Los profesores, tienen en cuenta el contexto y los saberes previos de los alumnos, observamos que los alumnos indígenas en clase de ciencias naturales hablan de la relación que tiene su comunidad con la naturaleza “la madre tierra” de la simbología de los animales, de las plantas, de toda su cosmogonía. En general los profesores tratan de adaptar los contenidos formativos a las realidades sociales y personales de los alumnos sobre todo en las asignaturas antes mencionadas.

La prevención, resolución y gestión de los posibles conflictos obtiene un porcentaje global de 76,8%, situándose en valores positivos de la escala (4 y 5. Ver gráfico 6), y es abordada, en palabras de los docentes, a través del dialogo, la concertación y la negociación; por otro lado el rescate de los juegos tradicionales durante las horas de recreo, contribuye de manera sustancial a disminuir la agresividad y los juegos bruscos.

Gráfico 6. Ítems Dimensión III.

16. Los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales los gestiona.

17. Los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales los aprovecha.



Observamos que las dinámicas, las prácticas y los diferentes trabajos planteados ayudan a prevenir situaciones conflictivas, los alumnos realizan muchas actividades y tareas en grupos heterogéneos; otros docentes se valen de los líderes de los grupos para fomentar, a través de actividades lúdicas y juegos, actitudes de intercambio y reciprocidad que favorecen la relación intercultural.

Estrategias didácticas (concepción de la enseñanza y actividades).

DIMENSIONES	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS	OBSERVACIONES
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades, materiales y recursos)	Esta dimensión es la más valorada por los docentes, el valor que más se repite es el más alto de la escala (6) y alcanza una media de 4,98	Las frecuencias más altas corresponden a las veces tener en cuenta el contexto de los alumnos en el diseño de la clase 90 junto a las diferentes actividades realizadas al respecto 85. Los términos concernientes a las estrategias utilizadas para favorecer la interacción entre los alumnos, elaboración y utilización de recursos y materiales didácticos del entorno alcanzan una frecuencia de 80.	El procedimiento de observación seguido al contemplar la actuación docente en aspectos como, el diseño educativo tiene en cuenta el contexto social, cultural significativo para el alumno; la realización de actividades desde un enfoque intercultural y el tipo de recursos y materiales utilizados alcanza un porcentaje global de 4,1.

Tabla 4. Matriz de complementariedad: Dimensión IV.

Como muestra el gráfico 7 los docentes se sitúan en los atributos altos de la escala, los diferentes ítems obtienen valores de 4, 5 y 6.

Los docentes manifiestan que las estrategias más utilizadas para favorecer la interacción entre los alumnos son:

- El trabajo colaborativo, tareas y actividades grupales, en las que los alumnos analizan, investigan y reflexionan.
- Proyectos relacionados con la música, el teatro, mimos.
- Actividades deportivas, salidas de campo, lo cual pudo ser constatado en la fase de observación.

Consideran fundamental tener en cuenta el medio sociocultural y familiar de los estudiantes en contextos de diversidad cultural y sobre todo en entornos deprimidos y en ocasiones conflictivos.

En muchos casos se pudo constatar el trabajo en colaboración, entre los profesores y de éstos con la comunidad “nos apoyamos mucho en el profesor de artística para hacer los títeres y los decorados” nos decía una profesora de Ciencias sociales “los padres de familia son de gran ayuda, siempre contamos con su colaboración y apoyo en las actividades que realizamos”.

Gráfico 7. Ítems Dimensión IV.

18. El proceso de E/A desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe actuar como facilitador y potenciador del aprendizaje intercultural.

19. El profesor debe favorecer la interacción docente-discente.

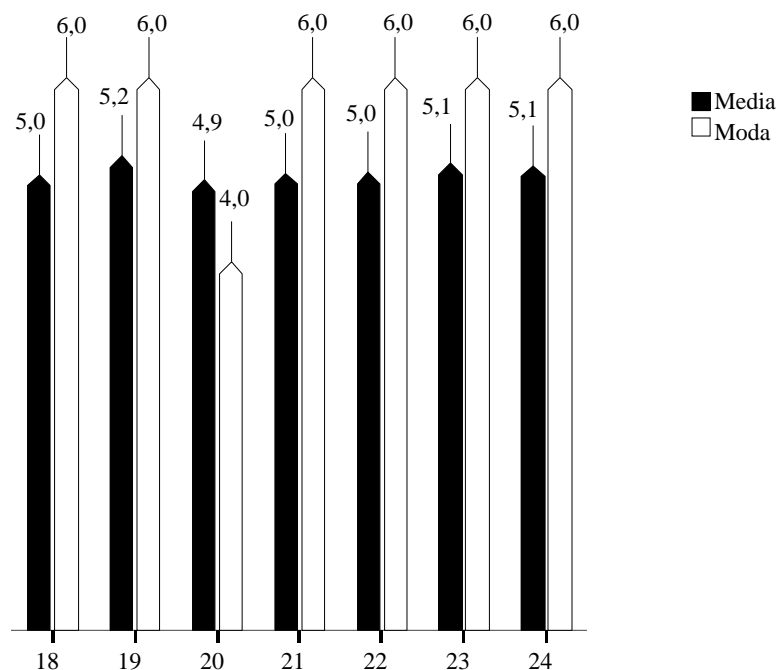
20. El diseño educativo debe tener en cuenta el contexto socio-cultural significativo para el alumno.

21. Las actividades deben ayudar a conocer y difundir los saberes, valores, prácticas, construidos ancestralmente por los diferentes grupos étnicos.

22. Las actividades deben reconocer los aportes sociales, económicos, políticos y culturales de las minorías étnicas a la historia colombiana.

23. Las actividades deben promover la adquisición de competencias interculturales en la comunidad educativa.

24. Las actividades deben favorecer la experimentación y la exploración activa a través de la realización de trabajos de investigación e indagación en grupo



El 92,9% de los docentes está de acuerdo (ver media y moda gráfico 8), en que los materiales y recursos didácticos deben reunir las siguientes características:

- Reconocer la diversidad cultural.
- Los contenidos deben ser propuestos de manera que promuevan una autoimagen positiva de los estudiantes evitando los estereotipos.
- Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de los diferentes grupos deben presentarse de manera que expresen los valores, significatividad y papel que desempeñan en la vida de cada uno de ellos.

En concordancia con las respuestas al cuestionario, los docentes entrevistados expresan que ante todo utilizan materiales del medio relacionados con la realidad de los diferentes grupos, valoran mucho la ayuda, tanto de sus colegas como de las familias; además de lo anterior, es generalizado el uso de materiales y recursos de internet, videos, juegos de títeres.

Gráfico 8. Ítems Dimensión IV.

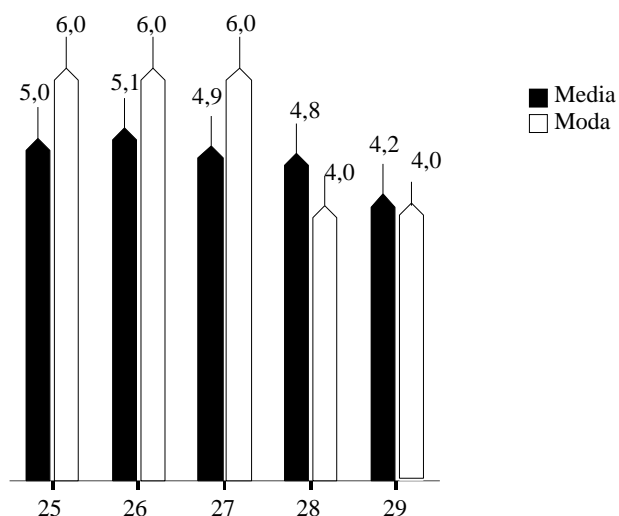
25. El material didáctico (libros, afiches, revistas, etc.) debe reconocer la diversidad cultural de los estudiantes.

26. Uno de los objetivos del material didáctico debe ser estimular la comunicación y la cooperación entre los estudiantes.

27. Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de los diferentes grupos deben ser presentados de manera que expresen los valores, significatividad y papel que desempeñan en la vida de cada uno de ellos.

28. Los contenidos se presentan de forma que promuevan una autoimagen positiva de los estudiantes de diversos contextos socioculturales.

29. Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los diferentes grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.



En lo que concierne a los libros de texto, manifiestan que están cargados de estereotipos, las imágenes e ilustraciones no reflejan la diversidad de la población colombiana, especialmente en lo que respecta a los grupos minoritarios. Pudimos constatar que debido a los escasos recursos con que cuentan las familias, en casi la totalidad de escuelas donde se realizó la investigación, los alumnos no tienen libros de texto, lo cual es, en parte, una ventaja ya que los profesores se ven “obligados” a elaborar casi todos los recursos didácticos utilizando materiales del medio, de la comunidad, tomando en consideración la diversidad de los perfiles de los estudiantes y evitando así estereotipos, prejuicios y exclusiones.

Limitaciones

Las limitaciones y dificultades en el desarrollo de esta investigación han sido sobre todo de tipo logístico, dado que sea llevado a cabo en tres poblaciones, hemos tenido que trasladarnos, combinar tiempos para realizar las diferentes actividades propuestas.

Por otro lado, los docentes no siempre están abiertos a tener en su espacio, aula de clases a una persona ajena a ella; también ha habido algunos que no han aceptado que las entrevistas sean grabadas, por lo cual hemos tenido que entablar conversaciones informales y tomar notas.

En las primeras observaciones fue difícil recabar datos, ya que los docentes tenían la sensación de estar siendo evaluados y tendían a modificar su estilo en función de lo que pensaban que el investigador/observador deseaba ver. Afortunadamente esta situación se subsanó a partir de la segunda o tercera visita y de las conversaciones informales mantenidas en horas de descanso.

Discusión y conclusiones

En coherencia con las cuestiones y objetivos planteados, los resultados obtenidos en esta investigación, nos aportan evidencias relevantes sobre diversos aspectos relacionados con la puesta en práctica del principio de interculturalidad recogido en la etnoeducación y en la Cátedra de estudios afrocolombiano; los métodos y estrategias utilizados por los docentes en su práctica pedagógica están orientados al desarrollo de esta herramienta fundamental en el proceso de reconocimiento y visibilización de la cultura afrodescendiente, coherentes con la realidad multicultural de la sociedad colombiana.

Los resultados obtenidos indican la importancia que los docentes dan a la formación en la realización de su trabajo en contextos de gran diversidad cultural, al aumentar su grado de implicación y de compromiso intercultural a través del dominio, tanto de su propia cultura como de la de los estudiantes.

Como lo demuestran investigaciones realizadas por Domínguez (2006), Bennett (2001), Margevica (2003), un docente formado y comprometido con la diversidad cultural genera cambios en las prácticas educativas, que en el caso de esta investigación se ven reflejadas en cada una de las dimensiones estudiadas y analizadas.

Los datos correspondientes al clima de centro muestran que las prácticas desarrolladas en las escuelas se ajustan al enfoque intercultural recogido en la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Las diferentes actividades, tareas y estrategias didácticas llevadas a cabo por los docentes demuestran la relevancia de esta dimensión en el quehacer educativo en contextos multiculturales, al tener en cuenta y fomentar, en un clima de igualdad, empatía y respeto, el reconocimiento a los saberes, tradiciones y formas de vida de las diferentes grupos culturales presentes en la escuela.

Aspectos que han sido trabajados y evaluados en investigaciones como la realizada por Unda et al. (2008), con indígenas wayú, cuyos resultados muestran la importancia de trabajar desde los saberes y tradiciones de las diferentes culturas como un medio eficaz de favorecer el diálogo y la complementariedad entre ellas.

Medina et al. (2012), en una investigación sobre la cultura Romaní han diseñado y puesto en práctica un programa de formación, investigación e innovación cuyo punto vital son las singularidades de esta cultura y los valores más representativos de su historia, encontrando un compromiso compartido entre la comunidad universitaria y la comunidad romaní.

Aunque diversos estudios han mostrado que las familias socialmente desfavorecidas y de contextos culturales diversos no se implican en la vida escolar (Montandon, 1994; Caille, 1992; Combaz, 2002), los datos obtenidos en esta investigación indican lo contrario; a pesar de que las escuelas seleccionadas se encuentran en contextos socio-económicos desfavorecidos, hay un alto grado de implicación de las familias en la vida escolar; las relaciones de colaboración, de aprendizaje y de enriquecimiento mutuo son, ante todo, emocionalmente significativas.

Los resultados evidencian la necesidad de impulsar el uso de las lenguas minoritarias tanto en su expresión oral como escrita, tal como ocurre en tres de las escuelas de la muestra en donde predomina el empleo armónico del español, wayunaiki y la lengua palenquera, poniendo de manifiesto la riqueza diferencial de cada lengua y cultura (Moll, 2011).

La presencia de diferentes grupos culturales en la escuela debe conllevar a la realización de un planteamiento educativo intercultural; los datos demuestran que éste se realiza, aunque de manera más generalizada y completa en aquellas escuelas en las que la cátedra de estudios afrocolombianos está inserta en el PEI y cuentan con mayor presencia de docentes etnoeducadores, ya que esto permite que los planteamientos y actividades interculturales no se realicen de forma puntual y aislada en algunas asignaturas, sino que impregnan toda la vida escolar y toda la comunidad educativa.

Las innovaciones más relevantes se reflejan en la diversidad de actividades, talleres, investigaciones, proyectos, jornadas interculturales, salidas pedagógicas, obras de teatro, en las que se relacionan los saberes y la metodología de aprendizaje con la diversidad de los diferentes grupos presentes en la escuela.

El conjunto de actividades y estrategias didácticas emergidas en esta investigación pone de manifiesto el interés de los docentes por la puesta en práctica de los principios etnoeducativos y de la Cátedra de estudios afrocolombianos, la mayoría de las actividades están dirigidas al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los indígenas y afrodescendientes a la historia de Colombia.

También observamos diversas actividades encaminadas al rescate y afianzamiento de la identidad étnica de la población afrodescendiente, un claro ejemplo es el uso del manual etnoeducativo como un eje transversal del currículum, en el cual se retoma la historia “que no fue contada” o “la historia mal contada por los libros de texto”.

Los datos de la investigación demuestran el compromiso y la implicación de la mayoría de los docentes en la realización de tareas apoyadas en los valores genuinos de las culturas, en un clima de aceptación positiva de cada una y en un continuo proceso de enriquecimiento mutuo.

Es necesario continuar profundizando en la formación de los docentes, sobre todo en lo referente al conocimiento y utilización de las lenguas nativas del alumnado y comunidades, con miras a promover el pluralismo lingüístico y en la inserción de la Cátedra de estudios afrocolombianos en el Proyecto Educativo Institucional, no sólo en las escuelas con mayor presencia de minorías étnicas, sino en la totalidad de las Instituciones, como herramienta que permita el verdadero reconocimiento de los aportes de estos grupos a la construcción de la nación.

Creemos que los avances en el fomento del diálogo entre las diferentes culturas que forman el territorio colombiano, son positivos en la medida en que se empiezan a visibilizar los grupos minoritarios: comunidades indígenas, afrodescendientes y Romaníes; no obstante, convenimos con McLaren (1998), en que en un contexto multicultural, con las características socioeconómicas y políticas como el colombiano, es necesario diseñar programas educativos que construyan un espacio escolar de reflexión que promueva la convergencia y la acción entre identidades fronterizas, que dentro de la jerarquía social están en desventaja frente a la cultura dominante.

Consideramos que en una sociedad multicultural en la que encontramos personas con tradiciones, costumbres, religiones y pensamientos diferentes, las intervenciones educativas deben ser interculturales y como hemos mencionado antes, promover la interacción, el diálogo e intercambio; oportunidades de evolución más allá de posturas egocéntricas y etnocéntricas; y relaciones dialécticas y dinámicas, desarrolladas con un espíritu de comunicación, apertura y acercamiento entre las diferentes culturas.

Bibliografía

- ABDALLAH PRETCEILLE, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17, 5, 475 – 483.
- BANKS, J. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J .A. BANKS (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). New York: Taylor & Francis Group.
- BENNETT, Ch. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, vol.71, nº2, 171-217.
- BONFIL, G. (1982). El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio* (pp.133-145). México: Ediciones FLACSO.
- CAILLE, J. (1992). Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication. *Education et Formation*, 32, 15-23.
- COMBAZ, G. (2002). Le projet d'établissement scolaire : vers un dérivé du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 7-19.
- DOMÍNGUEZ, M.C. (2006). Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas.
- FLYE SAINTE MARIE, E. y SCHNEIDER, B. (2004). *Penser-agir: Dynamiques Interculturelles au cœur de la ville*. Paris : Harmattan.
- FORQUIN, J.C. (2001). La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner. *Revue française de pédagogie*, 135, 131-144.
- GIL, I. ((2008). El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- GONZÁLEZ, T. (2011). El acercamiento entre culturas como objetivo prioritario de la escuela: un proyecto en educación infantil y primaria. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 137-161.
- GOODSON, I. y CRICK, R.D. (2009). Curriculum as narration: tales from the children of the colonized. *Curriculum Journal*, vol. 3, 20, 225-236.
- HARGREAVES, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. España: Ediciones Morata.
- LÓPEZ, L.E. (2006). La EIB en América Latina bajo examen. La Paz: Plural.
- MARGEVICA, I. (2003). *Multicultural Teacher Education in Latvia*. Riga: University of Latvia.
- MARTÍNEZ, M. (2009). La innovación educativa, pregunta y respuesta de futuro. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 10, 79-92
- MCLAREN, P. (1998). *Pedagogía Identidad y Poder: Los Educadores Frente al Multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, Ediciones.
- MEDINA, A. (Ed.) (2010). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- ____ (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Ramón Areces.

- _____ (2008). La convivencia en las escuelas interculturales: el clima social colaborativo y su incidencia en la mejora del acoso escolar, en M. GUILLÉN y B. VALENZUELA (Eds.), *Itinerarios metodológicos en la investigación social*, Sonora, Hermosilla: Universidad de Sonora.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad, en A. MEDINA, A. RODRIGUEZ y A. IBAÑEZ (Coords.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Madrid: Pearson.
- MEDINA, A. DOMÍNGUEZ, M.C. y MEDINA, C. (2012). Formación de estudiantes adolescentes y jóvenes: inclusión de personas de diversas culturas (romani). *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*. Unisob-Napoli. (En prensa).
- MOLL, L.C. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivations of biliteracy, and mobility of knowledge. En P. R. PORTES& F. SALAS, *Vygotsky in 21st century society* (151-161). New York: Peter Lang.
- MONTANDON, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhensions mutuelles. En P. DURNING y J.P. POURTOIS (Ed.), *Éducation et famille (189-205)*. Bruxelles: De Boeck.
- REIMERS, F. y VILLEGAS-REIMERS, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PREALC*, 2, 90-107.
- RESTREPO, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En ÓSCAR ALMARIO y MIGUEL RUIZ (Eds.), *El Giro Hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas*, (35-48). Medellín: Universidad Nacional.
- ROJAS, A. y CASTILLO, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 48,11-24.
- ROJAS, A. (Coord.) (2008). *Cátedra de estudios afrocolombianos, aportes para maestros*. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.
- ROMERO, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, 3, 167- 182.
- SÁNCHEZ, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46,3, 1-12.
- SLEETER, CH. y GRANT, C. (2003). *Making choices for the multicultural education. Five approaches to race, class and gender*.4thEd. New York: John Wiley and sons.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, Ch. (2009). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: SAGE Publications.
- UNDA, M., GUARDIOLA, A.CONSTAN, Z. BERRÍO y MARTÍNEZ, M. (2008). La pedagogía de la afirmación cultural en la escuela normal superior indígena de Uribia, la Guajira Colombia. En C. HIRMAS (Ed.), *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (113-163). Innovemos: Unesco.
- ZUÑIGA, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Lima: Colección libros FLAPE.

Fuentes electrónicas

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-COLOMBIA: Normativa básica para la etnoeducación. Recuperado el 2 de octubre de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>.

RUIZ, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: La educación intercultural, Revista luna azul, 33. Recuperado el 2 octubre de 2012, de: <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php>.
