

LA INTERCULTURALIDAD DESDE
LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN
SOCIOEDUCATIVA

Catalogación en la publicación - Biblioteca "Germán Bula Meyer" Universidad del Magdalena

Sánchez Fontalvo, I.M. (2013).

La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa / Iván Manuel Sánchez Fontalvo. Santa Marta: Universidad del Magdalena

136 p.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-746-058-2

1. Inclusión educativa. 2. Sociología de la educación. 3. Igualdad de educación. 4. Etnoeducación. 5. Integración escolar

CDD 371.9 ed.20

Primera edición, noviembre de 2013

Primera reimpresión, octubre de 2017

© UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Editorial Unimagdalena

Carrera 32 No. 22 - 08

(57 - 5) 4217940 Ext. 1888

Bloque 8 - Segundo Piso

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Ernesto Amaru Galvis Lista

Coordinador de Publicaciones y Fomento Editorial: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño de portada y diagramación: Luis Felipe Marquez Lora

Corrección de estilo: Álvaro González Uribe

Santa Marta, Colombia, 2017

ISBN: 978-958-746-058-2

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres (Bogotá)

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor y no compromete al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni genera responsabilidad frente a terceros.

LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Iván Manuel Sánchez Fontalvo



UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea “Pedagogía e Interculturalidad”

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.....	14
1.1 Colombia país pluriétnico y multicultural.....	15
1.2 Economía diversificada.....	17
1.3 Pobreza y desigualdad social.....	18
1.4 La pobreza y la desigualdad social en contextos multiculturales.....	21
1.5 El desplazamiento forzado: la gran tragedia humanitaria de Colombia.....	24
1.6 La democracia y la cruda realidad del país.....	29
1.7 El derecho a la educación en Colombia.....	30
1.8 Respuestas de la educación oficial ante la realidad sociocultural del país.....	33
1.9 La educación popular.....	35
1.9.1 Desarrollo de la educación popular en las organizaciones.....	37
1.9.2 La transformación social y el reconocimiento legal de Colombia como país pluriétnico y multicultural.....	40
1.10 La etnoeducación.....	42
1.10.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	47
1.10.2 El lado oculto de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	48
1.11 Proyecto de estándares básicos de competencias ciudadanas.....	50
2. EL BINOMIO INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN: UN DEBATE ACADÉMICO EN LA CONFIGURACIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.....	55
2.1 Concepto de ciudadanía.....	56
2.1.1 El debate entre comunitaristas y liberales.....	58
2.1.2 Nuevos conceptos de ciudadanía.....	60
2.2 Ciudadanía multicultural.....	64
2.2.1 ¿Cómo sería un Estado multicultural?.....	65
2.2.2 ¿Cómo sería un Estado multicultural en América Latina?.....	66
2.3 La globalización y sus efectos en los estados multiculturales de América Latina.....	68

2.4 Dudas que suscita el discurso de la ciudadanía multicultural.....	71
2.5 Ciudadanía intercultural.....	73
2.6 ¿Cómo se vinculan los conceptos de interculturalidad e inclusión?.....	75
2.7 ¿Quién es intercultural e incluyente?.....	76
2.8 ¿Cómo está surgiendo el discurso de la interculturalidad e iInclusión enAméricaLatina?.....	77
2.9 La interculturalidad desde la inclusión en sociedades democráticas.....	78
2.10 Interculturalidad inclusiva.....	79
3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL RETO DELAINCLUSIÓN.....	83
3.1 Concepción de educación para la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión.....	85
3.2 Educación en contextos multiculturales.....	88
3.3 Educación para la interculturalidad.....	89
3.4 Educación intercultural desde la perspectiva de la inclusión.....	91
3.5 Educación intercultural: vía para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.....	94
3.6 Reflexión sobre la relación entre educación intercultural y educación inclusiva.....	95
3.7.1 El sentimiento de pertenencia cívico compartido.....	99
3.7.1.1 Desarrollo del sentimiento de pertenencia desde la educación.....	101
3.7.2 La competencia inclusiva.....	102
3.7.3 La participación en los asuntos públicos.....	105
3.8 Formación dirigida a desarrollar una educación para la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión.....	109
3.9 La institución educativa como espacio de formación para la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión.....	110
3.10 Formación del profesorado en educación intercultural desde la perspectiva de la inclusión.....	112
3.10.1 ¿En qué ha de formarse el profesorado?.....	113
3.10.2 ¿Cómo ha de formarse el profesorado?.....	114
3.10.3 ¿Dónde ha de formarse el profesorado?.....	119
3.10.4 ¿Cuándo ha de formarse el profesorado?.....	120
Referencias Bibliográficas.....	122

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Concepciones y tendencias de la educación popular.....	39
Cuadro 2. Principales hitos históricos del concepto de ciudadanía.....	57
Cuadro 3. Debate entre los liberales y comunitaristas.....	59
Cuadro 4. Fenómenos sociales y conceptos de ciudadanía.....	60
Cuadro 5. Paralelo entre multiculturalidad e interculturalidad.....	72
Cuadro 6. Nociones de ciudadanía.....	86
Cuadro 7. Contextos y dimensiones que le dan un perfil al profesorado.....	117

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de la educación intercultural desde la perspectiva de la inclusión.....	99
Figura 2. Ciclo reflexivo de la formación del profesorado.....	116

PRESENTACIÓN

Es primordial que seamos conscientes de la inaplazable necesidad de construir un modelo de sociedad que responda a las necesidades, intereses y anhelos de todos y todas en el marco de la equidad socioeconómica, la inclusión, la democracia y la interculturalidad; modelo que ha de asumirse en todas las esferas sociales y en el cual se destaca el papel que ha de jugar la educación por medio de las instituciones escolares.

Sin duda debe ser un papel trascendental, pues han de promoverse espacios pedagógicos que apunten a formar personas y colectivos con virtudes y competencias que les permitan vivir juntos en el contexto poblacional de pluralidad que caracteriza hoy a las naciones y al mundo, al igual que propiciar el desarrollo de sentimientos compartidos de pertenencia cívica ante el barrio, la ciudad, la región y el país, posibilitando el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad humana en sus varias características y condiciones, tales como edades, limitaciones físicas y mentales, géneros, y tendencias sexuales y étnicas, entre otras.

Igualmente, se ha de suscitar preocupación y juicio crítico ante la marginación, pobreza, miseria e inequitativa distribución de la riqueza, causas estas de la violencia estructural que socava a dichas comunidades, pero a la vez generar ganas de trabajar por su bienestar y transformación. Para apostar y llevar a cabo esta tarea desde la educación, el profesorado juega un papel trascendental, pues se trata de uno de los protagonistas principales que demanda procesos de formación permanente para desarrollar dicha labor con alto humanismo, criterios de rigor académico, eficiencia, eficacia y pertinencia.

Desde la perspectiva de la interculturalidad e inclusión, la educación contribuye al desarrollo de competencias que permiten a las personas interactuar con otras en un marco de respeto activo, diálogo y convivencia, al igual que promover la interdependencia consciente e inconsciente en el diario vivir para que sea parte de los modos de vida de las comunidades grandes y pequeñas, urbanas y rurales, en la era de la interconexión digital.

La calidad de vida de los pueblos es una apuesta de la educación. Para ello se requiere comprender la diversidad como riqueza, la asunción de los ciudadanos como sujetos políticos con alto sentimiento de pertenencia cívica compartida, con juicio crítico ante los problemas sociales e ímpetus de ser protagonistas en la tarea de desarrollar y transformar cooperativamente las comunidades.

Reiteramos que en un mundo plural, multicultural y diverso surgen procesos que generan injusticia social. Los pueblos y sociedades compiten de forma desigual en el mercado mundial. Igualmente, los procesos educativos pueden generar -y de hecho generan y consolidan- diferencias profundas entre quienes viven ese mundo actual.

Por consiguiente, es menester, como dice Bartolomé (2002):

Orientar todo el esfuerzo para conseguir una calidad educativa mayor en las instituciones educativas, en todo su alumnado, independientemente de su etnia, procedencia cultural, su género, ritmo o estilo de aprendizaje, su clase social, religión, etc. Todas las actividades educativas han de quedar afectadas por este enfoque, que busca sobre todo una auténtica igualdad de oportunidades para todos y todas. (p12)

No obstante, para desarrollar una auténtica igualdad de oportunidades educativas (y por lo tanto una educación de calidad), es necesario que se conozcan y comprendan desde la perspectiva docente las diferencias educativas derivadas de la diversidad entre los sujetos, las cuales provienen tanto de sus características individuales como colectivas. Del mismo modo, es indispensable conocer y comprender de qué manera y dónde se trabajan las respuestas educativas que se dan o que se deben dar ante las diferencias, con incidencia en el proceso y en el producto educativo.

Es importante comprender que la educación ha de hacer una lectura del contexto sociocultural, recoger las voces y comprender significados y sentidos en torno a las necesidades, intereses y sueños de individuos y colectivos que interaccionan en el ejercicio de construir comunidad política y cultural, pero como lo expresa Casanova (2005): “bajo el pluralismo en todos los órdenes, la convivencia democrática, (...) a la igualdad” (p.20).

La interculturalidad e inclusión como factores de calidad de la educación surgen como respuesta para lograr el equipamiento de oportunidades, entonces, ¿cómo desarrollar una educación intercultural e inclusiva? Los siguientes son tres aspectos

que pueden dar pistas para comprender a fondo ese “cómo”, pues es inaplazable en el contexto universitario trabajar calidad e inclusión recíprocamente:

- Reconocer (favoreciendo la política de inclusión) la pluralidad de contextos, personas, grupos poblacionales y procesos; pluralidad que se vive frecuentemente en situaciones de desigualdad social.
- Apoyar a las personas y a los grupos diferenciados para que analicen la estructura social y laboral, y desarrollem capacidades que les posibiliten alcanzar sus metas.
- Trabajar colectivamente por la justicia social, “Estado Social de Derecho”.

¿Cómo hemos de introducir en el contexto educativo algunas vías que permitan en la práctica cotidiana mejorar la calidad educativa de los procesos formativos, trabajando para que esta educación de calidad sea a la vez una educación para todos?¹

Existen grupos, momentos y situaciones que exigen un cuidado especial, porque fácilmente pueden dar lugar a actitudes de discriminación o a tratos inadecuados de las necesidades educativas.

Desde esta perspectiva, se considera relevante adoptar y adaptar un modelo de interculturalidad e inclusión educativa que permita responder a las necesidades e intereses de las personas y colectivos, sea cual fuere su condición, para que desarrollen potencialidades humanas y profesionales que les permitan su inserción social con equidad y justicia. Por lo tanto, se requiere un modelo socioeducativo que responda eficiente y eficazmente a dichas situaciones.

En este sentido, el texto se soporta en dos líneas de investigación que están desarrollando grupos de investigación de Europa y América Latina. En la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia) el Grupo de Investigación “Calidad Educativa en un Mundo Plural” -CEMPLU- avalado por la Institución y clasificado en Colciencias, está trabajando dos líneas de investigación que responden a los planteamientos expuestos:

1. “Educación intercultural”.
2. “Educación para el desarrollo de la ciudadanía y sociedad inclusiva”.

Ambas líneas nos llevan a trabajar por una educación para la diversidad, la inclusión y la justicia social, que tenga en cuenta sus principales aportaciones, pues hoy en día

1. Presentación Doctorado “Calidad Educativa en un Mundo Plural” Universidad de Barcelona Bienio 2001 – 2003.

la educación no puede seguir de espaldas a la localidad, a la ciudad, a la región, a la nación, al Estado multicultural y al mundo, donde personas y grupos de personas están atravesando por diversas y complejas situaciones de injusticia y desigualdad social. Sus derechos económicos, sociales y culturales son violados de manera perversa por acciones indignas visibles ante los ojos de la mayoría, y de manera oculta por su invisibilidad y silencio, desarrollándose por los caminos de la ignorancia y de la inconsciencia también de la mayoría. Ambas son reprochables e inadmisibles bajo el paraguas de los Derechos Humanos que protege y “garantiza” los estados-nación.

Sin embargo, continúan avanzando las brechas entre el norte y el sur, entre ricos y pobres, entre grupos étnicos y culturales distintos, entre hombre y mujer, etc. Fenómenos estos que se evidencian en la emigración del sur al norte, en los conflictos armados internos de varios países, en los desplazamientos forzados de la población, en el racismo, en la xenofobia y en la inequitativa distribución de la riqueza, entre otros.

En este sentido, creemos que los supuestos reflexivos, críticos y emancipadores de las líneas que hemos mencionado, necesitan coadyuvarse o unirse para constituir un modelo más dinámico, promotor de una educación que atienda y dé respuestas a la población en situación de injusticia socioeconómica y de otras vulnerabilidades, una educación inclusiva que impulse a aquella encerrada en las aulas a dar un paso hacia la que en términos de Ortega, Touriñán y Escámez (2005) “es una educación entendida como tarea y como proyecto que no acaba en la sola transformación del individuo, sino que implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad” (p.1).

Ese modelo de educación que buscamos ha de promover que toda acción educativa sea inseparable de la proyección política y social; hacerla participe en la gran tarea y el compromiso de construcción de una sociedad fundada en valores como la justicia, la equidad y la paz.

Entonces, la educación ha de ser ética y política, y su participación en la construcción social es una de sus más grandes competencias y tareas. Es por ello que educación y construcción social deseada son inseparables.

La interculturalidad desde una perspectiva de inclusión y equidad nos dice que seamos conscientes y actuemos sobre aquello que no favorece a todas las personas y colectivos, y que impide u oculta la dignidad humana. Se preocupa por lo social y apuesta para que las personas y grupos distintos construyan proyectos comunes en las diferentes comunidades políticas, de cara a mejorar su calidad de vida en un marco

de equidad. Para ello es necesario que las democracias permitan a los marginados mayor participación en el poder político.

Desde la anterior perspectiva, analizando la realidad sociocultural de Colombia, se comprendió que se debía trabajar por la construcción de una educación intercultural desde la mirada de la inclusión.

Precisamente esa premisa se convirtió en el primer capítulo del texto, el cual invita a conocer la realidad sociocultural de un Estado multicultural, en este caso Colombia con su importante ubicación geoestratégica, su rica variedad de recursos naturales y su valiosa diversidad étnica y cultural. En ella encontramos pueblos indígenas, afrocolombianos, rom o gitanos, y mestizos, entre otras poblaciones.

Sin embargo, Colombia se ha construido por parte de la esfera política, económica y social de una manera desigual desde los tiempos de la Colonia, lo cual ha generado violencia estructural y fraticida hasta el presente. Esto nos anima a preguntarnos, ¿cuáles son los retos educativos que plantea la multiculturalidad?

Trataremos de dar respuesta a la anterior cuestión, visualizado el derecho a la educación en Colombia y exponiendo cómo está actuando la educación oficial para responder a ese derecho universal en un país multicultural. De esta manera abordaremos su fundamentación legal, organización, estructura y niveles de enseñanza. Indagaremos bajo una mirada retrospectiva la educación popular como clave en la construcción de la educación oficial en el país, al igual que su carácter inclusivo.

Así mismo, desentrañaremos críticamente la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, producto incesante de los movimientos populares indígenas y afrocolombianos, con el ánimo de identificar qué oculta. Finalmente, estudiaremos y reflexionaremos sobre la educación para la ciudadanía y la democracia a través de los lineamientos curriculares de estándares básicos de competencias ciudadanas que propone el Ministerio de Educación Nacional, preguntándonos luego si han sido suficientes para responder a la multiculturalidad y a la diversidad.

El Capítulo II suscita la comprensión de diversos conceptos sobre ciudadanía, los cuales permiten identificar y fundamentar con profundidad la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión y la justicia social: ciudadanía multicultural y ciudadanía intercultural, como bases para entender la relación y reciprocidad de la interculturalidad e inclusión en sociedades democráticas de América Latina, desde cimientos de sociedades equitativas.

En el Capítulo III se hace hincapié en el concepto de educación intercultural, que no está agotado; reflexionamos sobre la educación en contextos multiculturales haciendo un análisis de las principales dimensiones conceptuales que la fundamentan, las cuales conllevan a identificar y a sustentar nuestro modelo de educación intercultural e inclusiva; razonamos sobre cómo se forma para desarrollar esta educación, sobresaliendo el compromiso social que han de asumir las instituciones escolares como agentes trascendentales para desarrollar esa formación. Finalmente, nos centramos en cómo formar al profesorado desde este modelo.

1.

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Las diferencias educativas son aquellas que se han producido por múltiples factores y que inciden significativamente en el proceso educativo; permiten una cierta tipificación en su tratamiento. Precisamente la “diversidad es una realidad observable, un hecho inherente al ser humano que se manifiesta de diferentes formas en cada persona” (Espín y Santamaría, 1996). Las instituciones escolares no pueden dar la espalda a esta realidad y deben dar respuestas educativas coherentes. Ante la diversidad existente en el ámbito educativo se plantea la necesidad de reflexión.

La atención a la diversidad implica el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y supone promover el respeto a esa individualidad y la atención y adecuación a los ritmos personales. Delors (1996) sostiene que: “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social” (p.59).

Concepto de diversidad



Delors (1996: 59) Supone:

-Reconocer que cada persona es irrepetible: tiene una individualidad única y una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores.

-Fomentar desde el respeto la individualidad y la originalidad de cada persona, al igual que estrategias cooperativas que faciliten el diálogo, el intercambio y la complementariedad humana en la gestión del conocimiento y en las relaciones. (p. 59)

Nuevos modos de mirar la diversidad:

Desde la complejidad

- La realidad es compleja y diversa. Hay que verla desde múltiples perspectivas.
- Un pequeño acontecimiento puede producir grandes efectos.
- Los procesos no son lineales.
- La incertidumbre nos acompaña y la esperanza nos impulsa.

Desde el reconocimiento de la desigualdad y la búsqueda de la equidad

- Reconocer los nuevos rostros de la exclusión.
- Luchar contra ella desde la educación.

En este sentido, en el presente Capítulo nos aproximaremos a identificar y comprender qué está haciendo Colombia desde la educación para enfrentar su rica y compleja diversidad sociocultural.

1.1 Colombia país pluriétnico y multicultural

En Colombia existen 87 pueblos indígenas que hablan 64 lenguas amerindias y pertenecen a 13 familias lingüísticas; las comunidades indígenas están constituidas por 1.378.884 personas que representan el 3.4 % de los 41 millones de habitantes del país y ocupan el 29.8 % del territorio nacional (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2006; y Censo 2005). Las comunidades indígenas se encuentran en posición territorial en los 32 departamentos del país, constituidas en 567 resguardos reconocidos por el Estado.

Los pueblos indígenas presentan características económicas y socioculturales diversas y desarrollan actividades que van desde la caza, recolección y pesca, hasta la agricultura, pastoreo y ganadería, combinadas en algunos casos con el comercio y el trabajo asalariado estacional. Gran parte de los pueblos indígenas mantienen sus cosmovisiones, sistemas de parentesco, medicina tradicional, y control y regulación, así como pautas de crianza y sistemas de enseñanza propias². Sus procesos de organización y lucha, aunque datan de la época de la Conquista, han tomado mayor fuerza y coherencia en los últimos 20 años en los que se han consolidado

2. Educación endógena.

organizaciones de diverso orden con fines reivindicativos y de autogestión, bajo los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía, y ahora paz y defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario.

La población negra colombiana, llamada también afrocolombiana, está constituida por los descendientes de africanos traídos en condición de esclavos a América desde los tiempos de la Conquista en el siglo XVI. Su arribo se da en el contexto del desarrollo del capitalismo mundial, cuando la ola colonizadora europea introdujo la mano de obra de personas africanas en el continente americano para el desarrollo de las actividades productivas ligadas a la explotación de materias primas como el algodón, el arroz, el azúcar, el tabaco y otros.

Esta población actualmente se aproxima a los 4.261.997 habitantes, equivalente al 10.5 % de la población total del país, y esta distribuida principalmente en la costa Caribe, costa Pacífica, región Andina, y en las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en el Caribe colombiano (Departamento Nacional de Estadística, 2006; y Censo 2005).

Cuando se hace referencia a la población afrocolombiana, no estamos hablando solamente del grupo fenotípicamente identificado y definido como negro. El término debe remitirnos a un concepto mucho más amplio que implica una condición cultural, y que abarca tanto a la población mencionada, como a aquella cuyos ancestros afro son más evidentes en sus características y expresiones socioculturales, tal como se expresa en el Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana (1998).

En el marco de la Cátedra Afrocolombiana (2001), el concepto afrocolombiano nace de la necesidad del grupo y sus individuos de poseer una identidad referencial construida sobre elementos objetivos y subjetivos; implica una resignificación, un reconocimiento del hombre y mujer negros, de su humanidad, de sus raíces culturales africanas y colombianas (p.29).

También podemos decir que el concepto de afrocolombiano hace alusión a los niveles de mestizaje que se han dado en nuestro país, se refiere al origen y no al color de la piel, y viene siendo reconocido en el ámbito mundial como un concepto más comprensivo y menos de origen de raza. No obstante, es menester aclarar que tanto el concepto de comunidad negra como el de afrocolombianidad son utilizados como forma de autoidentificación.

Con respecto a la comunidad gitana (pueblo rom), el cálculo del número de su población con ciudadanía colombiana es 4.832 personas, representando el 0.01 % de los habitantes del país (Departamento Nacional de Estadística, 2006; y Censo

2005). Las principales “kumpaniyi” o agrupaciones de familias extensas se localizan en ciudades como Cúcuta, Girón, Bogotá, Cartagena de Indias, Cali y Barranquilla. Entre otras, las características básicas que distinguen a los rom como un grupo étnico independiente son: la idea de un origen común y de una historia compartida; la larga tradición nómada; la utilización cotidiana y corriente de su idioma propio (el romanó, romanés o romaní); funciones cotidianas de la familia extensa, especialmente en lo que a actividades económicas se refiere; vigencia de un conjunto de normas tradicionales así como de instituciones que regulan la aplicación de su derecho interno conocido como la “Kriss Romaní” o Ley Gitana (Etnias de Colombia, 2005).

La población mestiza comprende el 60 % del total de los colombianos y la población blanca el 13 %, lo cual significa un número de 30 millones de personas aproximadamente. La población mestiza es la mezcla entre europeos y las comunidades indígenas, y la población blanca son los descendientes de europeos que no han tenido mezcla en Colombia. Ambas poblaciones componen el grupo dominante en la vida social, portador del proyecto de organización nacional y estatal, y difusor de la versión de sociedad y cultura europea desde la Colonia hasta hoy.

Como hemos podido ver, Colombia es un país con una gran diversidad y riqueza de pueblos y culturas. Sin embargo, históricamente y hasta nuestros días, se ha construido económica, política y socialmente de manera desigual, padeciendo un conflicto armado que parece de nunca acabar. Así mismo, es penosa la situación de los sectores populares de la población, tanto en zonas rurales como urbanas, al igual que la padecida por familias enteras de los grupos étnicos en situación de pobreza y miseria, todo bajo una economía diversificada que no responde a la desigual distribución de la riqueza y a la inclusión de los sectores pobres, paradójicamente bajo un sistema democrático con una Constitución pluralista garante de los Derechos Humanos en la doctrina, pero que en la realidad no ha tenido avances significativos en cuanto a alcanzar la paz, y el bienestar social, político y económico de todas las personas y sectores de la sociedad.

En este sentido, se considera importante hacer una visualización de carácter comprensivo sobre la situación de Colombia, desde los ámbitos económico, político y social.

1.2 Economía diversificada

Colombia es la cuarta economía de América Latina, con un PIB de 460.406.000 millones de dólares (FMI, 2011). En el 2011 la economía creció 5.5 aproximadamente; en este mismo año las exportaciones ascendieron a 56.000 millones de dólares (DANE, 2011); y es importante destacar que se han firmado 11 tratados de libre comercio.

El país presenta actualmente una economía diversificada basada en su rica variedad topográfica y climática, por lo cual tiene una gran pluralidad de productos agrícolas. En las zonas templadas de las laderas montañosas se cultiva el café, principal producto agrícola de exportación; igualmente, en estas regiones de clima templado también se cultivan cítricos, otras variedades de frutas, tomate, yute, maíz, frijol, yuca y cereales.

En las zonas cálidas se produce algodón, banano, caña de azúcar, palma africana, cacao, tabaco, sorgo, soja e innumerables frutas tropicales como piña, papaya, coco y mango.

En los climas fríos se cultivan papa, trigo, cebada, hortalizas, frutas y flores. Colombia exporta numerosos productos agrícolas, entre los cuales se destacan, además del café, las flores, el banano y las frutas exóticas.

Hay vastas zonas ganaderas, sobre todo en las llanuras del Caribe y en los Llanos Orientales, así como en la Sabana de Bogotá en donde hay un número significativo de hatos lecheros. Las costas sobre los dos océanos y la extensa red fluvial brindan considerables recursos pesqueros.

La minería es un sector económico de suma importancia y uno de los mayores renglones de exportación. Se destacan las reservas carboníferas de la región Caribe, y los yacimientos petroleros del oriente. Colombia es el primer productor de esmeraldas de excelente calidad y también ocupa un lugar importante en la producción de platino, oro y plata.

Entre las industrias se distinguen los textiles y confecciones, siderúrgica, química, petroquímica, plásticos, cueros, artes gráficas, alimentos y bebidas. Igualmente se destaca el sector turístico, desarrollado principalmente en las principales ciudades, en la costa Caribe (Cartagena de Indias y Santa Marta), en las islas de San Andrés y Providencia y en el Eje Cafetero.

1.3 Pobreza y desigualdad social

Pese a esa economía diversificada y a su enorme riqueza natural, Colombia en el año 2011 ocupó el puesto 87 en el mundo según el Índice de Desarrollo Humano entre un total de 179 países, y el doceavo puesto en América Latina (Informe de Desarrollo Humano de 2011, PNUD). No obstante, al ajustar esa clasificación teniendo en cuenta la desigualdad, pierde 24 puestos, y solo supera a Haití y a Angola.

El indicador que más sitúa a Colombia en esa posición es la inequitativa distribución de la riqueza, pues los ingresos de una persona del grupo de los más ricos equivalen

a lo que reciben 60 personas del grupo de los más pobres. Esta relación entre los ingresos que reciben los ciudadanos más ricos frente a los más pobres, refleja para Colombia uno de los más altos grados de desigualdad social del mundo.

Según el indicador de desigualdad del PNUD (coeficiente de Gini), en el 2012 Colombia ocupa el tercer puesto en el ámbito mundial entre 124 países analizados. Tal indicador introduce en su cálculo factores como la salud, la educación y la calidad de vida.

En la sociedad colombiana existen grandes desigualdades. Mientras que en décadas pasadas el crecimiento sostenido produjo reducciones importantes de la pobreza, la desigualdad continuó aumentando. Esto no solo afecta la distribución de los ingresos, sino también los bienes y el acceso a la infraestructura. A la población de los estratos socioeconómicos 1 y 2 le pertenece menos del 5 % de los ingresos, mientras que a la de estratos 5 y 6 le corresponde el 60 %. Esto indica una mayor inequidad y quiere decir que el ingreso sigue concentrado en pocas manos.

El coeficiente de concentración de la tierra es uno de los más elevados del mundo (Gini 0.86); y la cobertura de la electricidad, el agua y el alcantarillado y otros servicios públicos no alcanza a la mayoría de los sectores populares y de grupos étnicos, rurales y urbanos, en rápido crecimiento. Se trata de una posición poco propicia, pues en Colombia la desigualdad socioeconómica ha resultado ser un importante factor determinante de la violencia.

En el país no hay prosperidad ni justicia social para toda la población, pues no se están atendiendo condiciones de equidad entre sus zonas rurales y urbanas, entre las mismas áreas urbanas, entre sus regiones y entre sus grupos étnicos, en aspectos tales como el acceso a la educación, a la salud, a la propiedad de la tierra y a la distribución del ingreso.

Otro indicador relevante es el umbral de la pobreza, que según la CEPAL es del 44.3 %. Por otro lado, la esperanza de vida en Colombia según el PNUD en el 2011 era de 73.7 años, la tasa de desempleo de 9.8 % en diciembre de 2011 y la de subempleo (actividad económica informal) de 51.3 % (Departamento Nacional de Estadística – DANE; Comunicado de Prensa, 2012). La pobreza está condicionada por el desempleo y la distribución inequitativa de la riqueza.

En materia educativa, la Unesco (2012) en su informe “Educación para Todos” señala que:

Colombia tiene una notable tasa de alfabetización entre adultos, pero un porcentaje de escolaridad bajo entre los niños y un índice de continuidad de los estudios particularmente limitado. La desigualdad se manifiesta desde el inicio de la edad escolar, con el retraso de la entrada en la escuela de un 42 % de los niños de hogares más pobres frente al 11 % de los hijos de familias más acomodadas. En el caso de la escuela secundaria, la brecha se agrava y mientras la gran mayoría de los jóvenes de hogares pudientes accede a las instituciones educativas, solo la mitad de los estudiantes procedentes de familias pobres lo hace. Lo que iguala a jóvenes de todo estatus económico es la falta de competencias digitales: hasta el 70 % tiene carencias en el uso de nuevas tecnologías.

Estos datos nos demuestran que el país continúa con una educación desigual. Un gran porcentaje de las clases populares alcanza a culminar la secundaria, pero muy pocos estudiantes continúan en la universidad, mientras que las clases medias y ricas son las que acceden en mayor proporción a esta y se mantienen hasta egresar de una carrera profesional y alcanzar a realizar y culminar un postgrado.

En este sentido, podemos comprender que Colombia sigue siendo hoy como ayer una sociedad inequitativa e injusta socialmente, que no derrota la “perenne” pobreza que ha condenado y continúa agobiando a la inmensa mayoría de la población.

Lamk (2005) afirma:

El Estado es exploliado permanentemente y la sensación no se deja sentir; la pobreza se extiende como el mayor cáncer social del presente siglo ante la mirada indiferente de quienes tienen el poder y la capacidad de invertir la tendencia secular de la creciente curva de pobreza e indigencia.

En Colombia las políticas públicas plasmadas en planes de desarrollo de lucha contra la pobreza y la desigualdad social, no garantizan estrategias de carácter permanente y con cobertura real en amplios sectores sociales, como tampoco acciones que no estén sometidas al vaivén de las angustias fiscales. La lucha contra la pobreza y la desigualdad social pasa en Colombia por los trámites burocráticos periódicos del gobierno de turno, como si el problema fuese uno más de entre los que acosan al país y no el problema real de fondo, lo cual pone en tela de juicio la gobernabilidad democrática colombiana.

Las políticas públicas, y por ende los planes y programas para llevarlas a cabo, todavía son de corte neoliberal; priorizan la acumulación de capital y recortan su

redistribución. Esto se evidencia en la creciente degradación de las condiciones de vida de la mayoría del pueblo colombiano y en la ampliación de la brecha entre la minoría más rica y la mayoría más pobre.

En Colombia la violencia estructural propicia las desigualdades socioeconómicas de la población, pero dichas desigualdades han sido y son a la vez un importante factor determinante de la violencia fratricida que azota al país, agudizando aún más la pobreza que padecen los sectores populares, especialmente las comunidades indígenas y afrocolombianas. Ello nos hace afirmar que en Colombia la pobreza y la desigualdad social tienen colores de piel.

1.4 La pobreza y la desigualdad social en contextos multiculturales

Desde los tiempos de la Colonia, la mayoría de nuestros países se ha construido de manera desigual a partir de la esfera política, económica y social, lo cual ha generado violencia estructural y fratricida en el seno de los pueblos.

Debe ser una voz de alerta la manera como la sociedad hegemónica se ha perpetrado en el poder, desconociendo la riqueza cultural y los aportes de los diferentes pueblos y culturas en cada una de las etapas de la evolución de América Latina.

La invisibilización de personas y de colectivos descendientes de africanos e indígenas, de sectores en situación de pobreza rural y urbana; de personas en situación de desplazamiento forzado; y de mujeres cabeza de hogar, entre otros, continúa. Las percepciones hacia las sociedades diversas y plurales se caracterizan por desarrollar imaginarios colectivos cargados de estereotipos y prejuicios, conducentes a actos de discriminación y segregación.

Sin embargo, es necesario resaltar que el levantamiento popular ha sido (y sigue siendo) protagonista en los procesos de construcción de los estados-nación en América Latina, tanto en la Colonia como en las etapas subsiguientes de la historia, demostrando su inconformidad ante el establecimiento por medio de movilizaciones y propuestas políticas y académicas de cara a derrocar el sistema oligarca, clasista, excluyente y racista que ha dirigido las riendas de esos estados-nación, lo cual fue respondido con represión y persecución política. No obstante, los movimientos populares no cesaron. Esta dinámica fue el común denominador en los siglos XIX y XX.

Desde mediados del siglo anterior, la inconformidad ante las políticas de los estados promovió que algunos movimientos populares se armaran (década de los sesentas³), mientras que otros movimientos consolidaron su organización en los barrios marginales de las ciudades en la década de los años setentas, prefiriendo plantear negociaciones, diálogos y salidas razonables en lugar de los conflictos existentes.

Hoy en el siglo XXI la herencia colonial no ha sido superada. Persisten la pobreza, la exclusión y la desigualdad social en los sectores populares de la población colombiana. Es el fruto del sistema económico en las diferentes etapas del proceso político, que desde un principio se estableció por un sistema de castas en el cual la concentración de la riqueza ha estado en manos de los blancos criollos, representantes de la clase dirigente y oligarca, relegando a los mestizos a las actividades artesanales y al comercio minorista en las plazas, a los indígenas (que no tenían el estatus de esclavos) encomendándolos a un latifundista blanco para que los “protegiese” a cambio de su trabajo, y, por último, a los afrodescendientes que eran los esclavizados, a realizar el trabajo más pesado en minas, actividades agrícolas y de construcción. Estos tres grupos, pero en mayor escala los indígenas y afrocolombianos, constituyan los sectores más explotados y oprimidos de esa sociedad jerarquizada.

Por consiguiente, los grupos indígenas, y en especial los afrodescendientes, tendían a mezclarse con los blancos para adquirir estatus en la pirámide social, política y económica bajo el sistema de castas donde se privilegiaba el ser blanco, o por lo menos intentaban invisibilizar los rasgos “indígenas” y “negros”, lo cual favoreció el mestizaje que caracteriza hoy en día a la mayoría de la población colombiana.

Por estas razones, en el presente las poblaciones afrocolombianas e indígenas continúan siendo integradas a la sociedad colombiana dentro de una jerarquía racializada.

Urrea y Hurtado (2001) expresan:

En la larga duración de una estructura social que sigue favoreciendo el mestizaje interracial al lado de una segregación espacial e intraurbana de las capas sociales cuyos colores de piel no corresponden al modelo blanco hispano, bajo una diversidad regional donde se privilegia la perdida o invisibilidad de rasgos fenotípicos indígenas y negros. (p.166)

En los sectores populares rurales o urbanos, dependiendo de la región, predominan así colores de piel más “negros” o “indígenas”, sobre todo en las capas más pobres y las poblaciones rurales más aisladas geográficamente.

3. Los movimientos guerrilleros.

Hoy en día, la pirámide de las clases sociales en Colombia, teniendo en cuenta factores culturales, económicos y políticos, está constituida como en los tiempos de la Colonia en aspectos que se traducen en la cruda realidad socioeconómica de los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos, cuadros alarmantes de miseria, exclusión social y discriminación racial.

Las zonas de mayor predominio de población afrocolombiana presentan los más bajos índices de calidad de vida. Distintos indicadores e instrumentos nacionales muestran que la pertenencia a una minoría étnica es un factor de vulnerabilidad y riesgo social. Para muestra el Informe del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón sobre la situación de los Derechos Humanos de la población afrocolombiana.

Reales (2004) señaló que:

- Aproximadamente el 85 % de la población afrocolombiana vive en condiciones de pobreza y marginalidad.
- El ingreso per cápita promedio se aproxima a los 500 dólares anuales frente al promedio nacional.
- El 75 % de la población afro del país recibe salarios inferiores al mínimo legal.
- El analfabetismo tiende a aumentar entre los negros ya que su tasa llega a 10 %, mientras que el promedio nacional ronda el 5.5 %.
- Se estima la esperanza de vida inferior en un 20 % al promedio del país.
- Las tasas de educación secundaria y superior son más bajas para este grupo étnico, pues el acceso a secundaria es del 60 % contra el 75 % del promedio nacional, y de cada 100 estudiantes afro que culminan el bachillerato 2 ingresan a la universidad.
- El aseguramiento en salud es del 59 % para los negros y 75 % el promedio nacional.

De esta manera, se evidencia para la población afrocolombiana la concentración de un elevado nivel de pobreza claramente expresado en las enormes inequidades en materia de educación, salud, servicios básicos y empleo. En resumidas cuentas, y como producto de una sistemática violación de sus derechos económicos, sociales y culturales, la mayor parte de los pobres del país son afrocolombianos, y sus dramáticas condiciones de vida siguen empeorando debido en gran parte a la falta de voluntad política para hacer realidad una amplia legislación nacional e internacional, por medio de la cual se garantice (al menos en teoría) la protección y promoción de tales derechos.

Por su parte, las poblaciones indígenas padecen una creciente crisis socioeconómica de desproporcionada magnitud. Sufren de desnutrición y hambre, altos índices de mortandad, el acceso a los servicios públicos es ineficiente y en muchas comunidades no existe, en especial aquellos relacionados con la salud ambiental, saneamiento básico, atención en salud, los servicios educativos y los servicios de apoyo a la producción. Se trata de carencias que condenan a la miseria a esta población, y son el fruto de un modelo de programas sociales inadecuados que ponen en tela de juicio las respuestas que da el Estado a las más elementales necesidades de estas comunidades. Los datos⁴ lo demuestran (UNICEF Oficina de Área para Colombia y Venezuela, 2003:75):

- La esperanza de vida es del 57.8 años, inferior al promedio nacional de 72.4 años.
- La mortalidad infantil en estas poblaciones en el año 2001 se estableció en 25.6 por cada mil niños.
- En el año 2000, el 13.5 % de los menores de 5 años presentaron desnutrición crónica o retardo en el crecimiento.
- En el ámbito educativo, el analalfabetismo en estas poblaciones alcanza el 44 %.

Estos indicadores nos revelan que la realidad de los pueblos indígenas es el hambre, la miseria material y su explotación.

La situación de pobreza en Colombia sigue siendo grave. Más de la mitad de la población, es decir 22 millones de colombianos, tiene un nivel de ingresos que la sitúa en tal condición, y entre los más pobres están los grupos étnicos. Esa pobreza cruda de los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos, al igual que de los campesinos, se recrudece y perpetúa en la medida en que el conflicto armado se desarrolla en sus territorios y los obliga a desplazarse a los centros urbanos del país.

1.5 El desplazamiento forzado: la gran tragedia humanitaria de Colombia

Desde esta concepción, Bello (2001) plantea:

El desplazamiento forzado como la violación múltiple de los derechos humanos. Las consecuencias que se generan de esta triste realidad no son solo de tipo demográfico, económico y político, sino que responde y genera además a una cadena de sucesos violentos que acontecen antes, durante y después del

4. Los estudios sobre pobreza en Colombia no permiten realizar claramente un análisis sistemático de los resultados, especialmente en los pueblos indígenas. No obstante, analistas pertenecientes a instituciones de orden nacional e internacional han podido cruzar los datos con otra información que ha conducido al consenso generalizado de que hay una correlación de los grupos étnicos (afrocolombianos e indígenas) con los altos índices de pobreza.

desplazamiento; las personas son afectadas en su dignidad e identidad y, por lo tanto, en su bienestar emocional⁵. (p.11)

El desplazamiento forzado constituye, por su magnitud y características, una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población en el grupo más vulnerable de Colombia.

Se entiende por población desplazada todas aquellas personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física, seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas por alguna de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores, que puedan alterar o que alteren drásticamente el orden público⁶.

En los últimos años Colombia se convirtió en el líder global en número de desplazados internos y de refugiados. Las cifras del desplazamiento en el país son abrumadoras. Entre el 1º de enero y el 30 de junio de 2011, según Codhes, 89.750 personas fueron víctimas de este doloroso flagelo humanitario.

Según el Informe del Comité de Estados Unidos para los Refugiados (USCR), divulgado en el 2003, en el mundo hay cerca de 21.8 millones de desplazados internos, de los cuales Colombia aporta el 12 por ciento. A esta cifra se suman otros 100.000 colombianos que abandonaron el país en busca de refugio o asilo político (Fundación Medios para la Paz, 2006), estadísticas estas que muestran a Colombia en una crisis humanitaria crónica y sostenida.

El mayor impacto del conflicto colombiano recae sobre las minorías étnicas. Cuatro de diez personas desplazadas en Colombia pertenecen a grupos étnicos afrocolombianos, buena parte de ellos provenientes de comunidades que han sido objeto de las más radicales estrategias de confinamiento aplicadas por los actores armados en confrontación. Solo en el 2005, el 33 % de las personas internamente desplazadas en Colombia (83.650) pertenecían a comunidades afrocolombianas

5. El malestar emocional experimentado se manifiesta como inquietud, desasosiego, inquietud, tristeza y desánimo. La respuesta emocional predominante durante los momentos previos y el desplazamiento mismo es el miedo; después se agrega, sin que necesariamente se haya resuelto el miedo, el trabajo de asumir las pérdidas parciales o totales (...). Camilo (2000:23) citado en Bello (2001:12).

6. Definición de persona desplazada dada en la Reunión Técnica de la Consulta Permanente sobre Desplazamiento en las Américas, adoptada por Ley 387 de 1997, Artículo 1º. Ministerio de Educación de Colombia (2005:26).

y el 5 % a personas de comunidades indígenas (12.649), según el Sistema de Información sobre Desplazamiento de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento - CODHES.

La violencia en Colombia continúa fustigando duramente a los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos. Hoy son un gran número de desplazados, víctimas de los enfrentamientos armados entre guerrillas, paramilitares y Ejército en sus territorios y contra sus culturas. Algunos pueblos han sido arrasados⁷, desaparecidos del mapa o colonizados.

Las consecuencias que trae el desplazamiento para las familias indígenas, además de la cruda pobreza y discriminación racial a la que tienen que enfrentarse y sobrevivir en los centros urbanos, provoca en ellas la pérdida permanente de su idioma y su cultura debido al colapso de sus estructuras políticas y pautas sociales tradicionales. La presión sobre estas comunidades aumenta la tensión social y afecta de manera negativa la identidad y autoestima de su población, especialmente de los más jóvenes quienes sienten frustración y desesperanza.

Las familias afrocolombianas, según CODHES (2008), son la cuarta parte de la población desplazada de Colombia; el 98 % de ellas vive en la miseria. Por un lado, sufren la discriminación racial al vivir en un país donde el color de la piel determina el estatus social de los individuos y solo tienen participación real y efectiva las personas que étnicamente pertenecen a las clases dominantes (blancas y mestizas), y, por otro lado, son condenadas e invisibilizadas por la condición de desplazadas. Esta condición conlleva a la elaboración de prejuicios como “parásitos sociales” y propagadores de pobreza y crimen. Es así como la población afro es relegada al nivel más bajo de la sociedad colombiana.

Es importante resaltar que dentro de los grupos campesinos, indígenas y afrocolombianos el desplazamiento tiene cara de mujer. La Acnur (2004) citada en Fundación Medios para la Paz (2006), expone desde sus estudios cómo para las mujeres de diferentes edades indígenas, afrocolombianas y campesinas, el desplazamiento interno forzado supone efectos de ruptura con su cultura, discriminación étnica, e irrupción de los actores armados en su vida cotidiana. Las cifras muestran que tres de cada cuatro personas en situación de desplazamiento interno en Colombia son mujeres o niños.

7. La masacre de Bojayá en el departamento del Chocó ocurrida el 2 de mayo de 2002, cobró la vida de 119 personas. Entre ellas 46 niñas y niños cayeron en manos de las Farc, cuando miembros de este grupo armado en medio del combate contra paramilitares lanzaron un artefacto explosivo que cayó en una iglesia colmada de gente. En la masacre de Río Naya en el departamento del Cauca, perpetrada por los paramilitares durante la Semana Santa de 2001, fueron asesinados 130 campesinos indígenas y afrocolombianos.

Detrás del desplazamiento de una mujer se desencadena otra serie de amenazas: reclutamiento, violencia sexual y violencia de género. Los actores armados ejercen contra las mujeres dichas formas de violencia que causan graves secuelas psicológicas y sociales profundas. Las mujeres también son particularmente afectadas por los bloqueos económicos o de movimientos que imponen los actores armados, pues son las responsables de la alimentación del hogar. Algunos estudios muestran una presencia creciente de las mujeres como interlocutoras frente al Estado en nombre de las familias en situación de desplazamiento.

Desde la óptica anterior, comprendemos que las familias afrocolombianas, indígenas y campesinas que sufren el desplazamiento se ven obligadas a adaptarse a un mundo nuevo cuyo proceso no resulta fácil. Algunas organizaciones expertas en el tema del desplazamiento reseñan los problemas más comunes que enfrentan las personas en situación de desplazamiento, como en este caso lo hace la Fundación Medios para la Paz:

- Dificultad para encontrar trabajo: las personas en situación de desplazamiento se enfrentan a un nuevo mercado laboral, deben responder a la oferta, y por lo general su grado de escolaridad no les permite acceder al aprendizaje de oficios más cualificados y mejor remunerados. Además, la saturación del mercado laboral -característica de las ciudades receptoras- se traduce en un gran inconveniente, así como las desfavorables condiciones macroeconómicas que estrechan las oportunidades para los sectores excluidos.
- Dificultad en el acceso a vivienda: la gran mayoría de personas víctimas del desplazamiento forzado llegan como alojados a casas de parientes, amigos o conocidos. Acceden -con suerte- a lotes muy alejados en sectores suburbanos y de estratos bajos, las viviendas son pequeñas (viven hacinados) y en muchas ocasiones con servicios públicos deficientes, e incluso inexistentes.
- Problemas de alimentación: la precariedad económica provoca una deficiente dieta diaria. Además, el acceso a frutas y verduras cambia notablemente, pues la mayoría de personas proviene de sectores rurales donde obtener dichos alimentos no implicaba una inversión económica tan alta como sucede en la ciudad, en muchos casos el banano, las hortalizas, la yuca o las frutas estaban en el patio de sus casas o en áreas cultivadas y de su propiedad.
- Problemas de salud: los cambios de clima a los cuales se exponen las personas que por seguridad deben desplazarse afectan su salud; así mismo el cambio de alimentación y las condiciones de esta (precaria). Además, la dificultad para afrontar los gastos, aun sean mínimos, de los transportes para llegar al sitio de la consulta, pagarla y comprar los medicamentos recetados conlleva a que los tratamientos no se cumplan y por ende, la salud se deteriore.

- La indocumentación: muy frecuentemente por requisas, salidas demasiado urgentes, registros civiles quemados y también por falta de información y concientización de los afectados sobre la importancia de respaldar con documentos su identidad, hacen que la indocumentación se convierta en un inconveniente para acceder a empleo, seguridad social, subsidios del Estado, ubicación dentro de los listados y planes oficiales, entre otros.
- La estigmatización: por venir de zonas de emergencia y donde operan grupos armados ilegales, las personas en situación de desplazamiento sienten y viven estigmatización por parte de la población y las autoridades de la ciudad receptora.
- El choque cultural: los regionalismos, el manejo del dinero, la ubicación espacial, la desorientación frente a las entidades particulares y estatales y la diferencia de costumbres, entre otros, llevan a que la adaptación en el nuevo lugar de residencia sea más difícil y, en algunos casos, traumática.
- En un marco sumido de pobreza, miseria, prejuicios, discriminación, códigos culturales distintos y tramitología de documentos, las personas y familias de los grupos étnicos en situación de desplazamiento enfrentan el desarraigo involuntario de la tierra generando en ellas penurias dolorosas día a día. Desarraigado que implica grandes amenazas a su identidad y a su permanencia en su grupo étnico. El desarraigado dificulta enormemente la reubicación y adaptación a un medio diferente al de su comunidad tradicional. Como grupo étnico minoritario (más los indígenas que los afrocolombianos), la pérdida de sus miembros implica una amenaza contra la existencia de la comunidad como ente cultural, lo cual nos hace pensar que en el conflicto armado colombiano y en sus consecuencias la muerte y el desplazamiento forzado que se ejercen sobre estos pueblos se pueden llegar a convertir en un genocidio.

Ante esto, Rojas (2004) afirma:

La atención del Estado a las personas y familias desplazadas presenta fallas estructurales en la protección de estas personas, en el marco de un Estado social de derecho, porque se vienen desarrollando programas y proyectos con la población desplazada, pero las cifras de desplazamiento se mantienen exorbitantes y la situación socioeconómica de las personas desplazadas en la ciudades siguen precarias.

En síntesis, pese a las políticas del Estado, el desplazamiento forzado continúa contribuyendo a empeorar la crisis social de Colombia (violación de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario). Este autor reflexiona en el año

2004 en la posibilidad de asistir y reparar integralmente a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia, particularmente, “la dimensión de esta crisis debería convocar una acción nacional e internacional concertada para proteger y atender a las personas afectadas”.

En el año 2011 se expide la Ley 1448 “De víctimas y restitución de tierras”. Es precisamente allí, tanto en el año 2004 como en la actualidad, que consideramos con el anterior autor que el Estado debe hacer más esfuerzos por solucionar el problema de fondo, que es el conflicto de la recomposición violenta de la tenencia de la tierra entre los grupos armados al margen de la ley, para hacer uso de esta en las actividades ilícitas del narcotráfico, lo cual subyace al desplazamiento de campesinos, indígenas y afrocolombianos, vía que toman la mayoría de familias y poblaciones para salvarse. Hoy en día continúa el desplazamiento, pero además se presentan procesos del retorno de las víctimas a sus lugares de origen, por lo que la Ley debe consagrarse, ir más allá de su doctrina e incidir en la realidad de las poblaciones.

1.6 La democracia y la cruda realidad del país

Según Petro⁸ (2004), la democracia en Colombia carece de un Estado para todas y todos, en la medida en que esta como regulación electoral no es una realidad que opere en todo el territorio nacional; la existencia de poderes fácticos ilegales como la guerrilla, el paramilitarismo y otras formas menos visibles de violencia impiden el ejercicio de soberanía y, por consiguiente, excluyen a una parte significativa de la población del ejercicio de la democracia. En varios casos los ejércitos privados del narcotráfico se articulan al gamonalismo político y a las clientelas electorales regionales. En otros, esos mismos actores en competencia con las guerrillas se han apropiado de los poderes estatales regionales y han convertido la democracia electoral en una simulación perversa de elegidos y electores.

Durante los diferentes gobiernos tradicionales, liberal – conservador, la presencia de las autoridades en ciertas regiones se ha limitado a la regulación predominantemente del “orden público”, sin ninguna conexión con la política social, o cuando han intentado respuestas más integrales han quedado atrapados por la mediación clientelista.

La persistencia de altos niveles de desigualdad en la distribución de la riqueza responde a la aplicación de políticas económicas excluyentes y a falta de atención de las demandas a favor de la justicia social.

8. Gustavo Francisco Petro Urrego, político colombiano, actual alcalde electo de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia. Es economista de la Universidad Externado de Colombia.

Por consiguiente, pese a que en Colombia tenemos una Constitución garante de los Derechos Humanos y ciudadanos, dista mucho de ser una realidad. La violencia estructural que padecen las clases populares urbanas y en particular los indígenas, afrocolombianos y los campesinos desde hace siglos, se traduce cada vez más en pobreza y miseria. Esta situación socioeconómica se recrudece por los impactos del conflicto armado y la política implantada por los actores armados legales e ilegales de este conflicto, al amparo de un Estado que peca por acción o por omisión.

En este sentido, y de manera profunda, la paz en Colombia no es solo el silencio de los fusiles, sino también la justicia social. Mientras en Colombia no haya justicia social se vuelve más complejo conseguir una paz integral.

Esta realidad hunde sus raíces en la estratificación social, política y económica por castas que se perpetuó desde los tiempos de la Colonia. La pirámide socioeconómica de acuerdo con la etnia, grupo cultural, color de la piel y posición económica, aún se mantiene, y se desarrolla a través de interacciones sociales de la población colombiana cargadas de estereotipos, prejuicios y discriminación por raza y clase social (que están relacionadas en Colombia). Pirámide que desafortunadamente permanece de manera consciente o inconsciente en el imaginario colectivo de la sociedad.

Sin embargo, los movimientos populares y políticos que buscan una sociedad verdaderamente democrática y sin desigualdades, acompañados por las organizaciones internacionales que defienden los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, siguen siendo la esperanza para el cambio y la transformación de Colombia. Con la protesta y la propuesta, lograron la participación de todos los sectores de la población nacional en la construcción de la Constitución de 1991, la cual, consiguió que se interpretaran en el país los conceptos de diversidad étnica y cultural, y los Derechos Humanos y la democracia participativa e inclusiva, conceptos estos cuyo significado para la conformación de una democracia multicultural y un modelo de desarrollo inclusivo de las diferencias y la equidad para todas y todos se desconoce todavía.

1.7 El derecho a la educación en Colombia

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez y de la juventud y quizás el más importante de los derechos sociales. Aunque en sentido estricto no se puede plantear que existan derechos importantes y otros secundarios, la afirmación anterior se funda en el hecho según el cual, es por medio de la educación en sus distintas formas y modalidades, como el ser humano, biológico o específico, deviene en ser social, en persona, en hombre o mujer, y es por medio de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad.

En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social. Por ello, la educación ha de contribuir a que las personas se desarrollen y adquieran numerosos aprendizajes acerca de la sociedad y de la cultura en que se encuentran inmersas, de modo que puedan vivir en ella, gozar de ella y aportar a sus semejantes. La Convención sobre los Derechos del Niño⁹ promulga el derecho a la educación, principalmente en sus artículos 28 y 29, pero también en otros ítems de su articulado¹⁰.

En Colombia a la Ley General de Educación le corresponde desarrollar el derecho constitucional consagrado en el artículo 67 de la Carta¹¹; dicha ley demarca los fines para la educación colombiana, convergiendo todos ellos en gran medida con alguna de las finalidades formuladas posteriormente por la Comisión de la Unesco al señalar los cuatro aprendizajes fundamentales (a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos) o pilares de la educación. Podemos decir que se atribuyen a la educación un cúmulo de finalidades, tanto en Colombia como en el mundo. Sin embargo, es menester tener en cuenta que ellas no dependen exclusivamente ni de la educación ni del aparato escolar, aunque sin duda corresponde a estos contribuir a alcanzarlas; su realización depende de un cúmulo de actores y factores cuyo concurso es fundamental, en especial si se pretende que aporten a la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde se garanticen los derechos de todas y todos y, en especial, los de la niñez y la juventud de una nación.

Pero ¿cómo está constituida la educación oficial colombiana? ¿Cuáles son los niveles de enseñanza? ¿Está apuntando a desarrollar una sociedad más justa y equitativa?

Como se vio en el Capítulo anterior, los principios fundamentales para el sistema educativo colombiano están consignados en la Carta Constitucional de 1991.

Fruto de ese mandato constitucional, y con base en un amplio proceso de concertación y coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el desarrollo educativo del país, se formuló en 1994 la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que ya hemos mencionado, al igual que en el 2001 la Ley 715 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

En consecuencia, podemos afirmar entonces que Colombia tiene un marco institucional de normatividad y de política en torno al proceso educativo que augura

9. La palabra niño se refiere en la Declaración a personas de 0 a 18 años de edad, pertenecientes a ambos géneros.

10. No describimos estos artículos debido a su extensión, lo cual no sería conveniente para profundizar en el sentido del capítulo.

11. Descrito en el apartado anterior.

seguir avanzando con paso firme hacia las metas de calidad y pertinencia de la educación.

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas; los programas curriculares; la educación por niveles y grados; la educación no formal; la educación informal; los establecimientos educativos; las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas; los recursos humanos, tecnológicos metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos de estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (Ley General de Educación de 1994).

La educación formal se imparte en establecimientos educativos aprobados según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Organizada en el nivel preescolar, básico, media y superior, tiene por objeto desarrollar en el alumnado conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

La educación formal es regulada principalmente por el Ministerio de Educación Nacional. Las instituciones de educación superior en virtud de la autonomía de que gozan, dada por la Constitución y las leyes que rigen el sector, plantea un complejo reto a la regulación por parte del Estado.

La educación no formal, tiene por objeto complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos por la educación formal. Es ofrecida en el país por cerca de 12.000 centros de educación no formal de muy diversas características, como el Sena -Servicio Nacional de Aprendizaje- que atiende a más de un millón y medio de alumnos por año en cursos cortos de actualización y perfeccionamiento. También es ofrecida por cientos de pequeñas instituciones dedicadas a la capacitación en artes y oficios específicos o a la validación de la educación primaria y secundaria (Contraloría General de la Nación; 2006).

La educación informal se define como el ámbito en el cual se realizan aprendizajes de manera libre y espontánea. Este componente educativo es cada vez mayor, ejerce una fuerte acción educativa sobre la sociedad; está compuesto por multitud de instituciones y servicios, tiene un gran dinamismo y evolución, y su acción no tiene una política, gestión o dirección única.

La educación formal se organiza en cuatro niveles: Preescolar, Básica, Media y Superior. Los niveles son etapas del proceso de formación de la educación formal con

objetivos definidos por la Ley, y se asumen socialmente como indicadores del grado de escolaridad alcanzado por un ciudadano.

El ciclo es un conjunto de grados de un nivel que posee objetivos específicos definidos de acuerdo con la edad y el desarrollo de los estudiantes; el grado es cada curso que desarrolla un plan de estudios durante un año lectivo.

La educación superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. La Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior y lo define como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media y tiene por objeto el desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. El Ministerio de Educación Nacional es el organismo encargado de dirigir la educación superior en Colombia.

Son aceptadas como instituciones de la educación superior las instituciones técnicas profesionales, las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades.

1.8 Respuestas de la educación oficial ante la realidad sociocultural del país

En la actualidad la educación colombiana presenta muchos problemas. Uno de ellos es sobre la gratuidad de la educación obligatoria, que es un propósito constante del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Colombia ratificó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1968, pero 48 años después (actualmente), la educación no es gratuita ni universalizada 100 %.

El tema suscita muchos cuestionamientos porque la Constitución de 1991 afirmó la gratuidad de la educación obligatoria, pero permitió la excepción de aquellos que puedan pagarla¹². “Esta garantía condicional permite la evaluación de la capacidad de pago de la familia mediante criterios arbitrarios¹³.

En Colombia la educación obligatoria que aún no alcanza completamente la gratuidad, tiene como base la estratificación de clases que vimos en el Capítulo anterior. Si analizamos los seis estratos socioeconómicos que existen en el país, desde el uno -el más bajo- hasta el seis -el más elevado-, y la exclusión y marginación escolar

12. Ver artículo 67 de la Constitución política de Colombia, “La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”.

13. Dependiendo del estrato socioeconómico de la familia, es el derecho de matrícula que tienen que pagar en la institución educativa.

productos del pago de la educación¹⁴, podemos decir que el modelo educativo es un mecanismo reproductor tanto de la pobreza como la distribución inequitativa de la riqueza, en la medida en que reproduce la estratificación económica y social de la realidad del país. Una educación para ricos y pobres reproduce una sociedad para ricos y pobres. Recordemos cómo en el Capítulo anterior señalábamos que a los estratos más pobres, 1 y 2, pertenece menos del 5 % del ingreso, mientras que los estratos 5 y 6 controlan el 60 %. Por lo tanto, en Colombia los ingresos de la familia son un determinante fundamental de la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Otro problema es la cobertura educativa. Actualmente la misma aún no está garantizada para la totalidad de la población en edad escolar. Según los datos del Censo de 2005, en el preescolar se alcanzó una escolaridad de 78.3 %; en la primaria de 92.4 %; en la secundaria de 78.3 %; y en la educación superior de 27.7 %. Estas cifras han mejorado con respecto a otros años, sin embargo, en los mayores niveles de formación bajan las proporciones, es decir, hay deserción escolar, lo cual nos permite deducir que el servicio educativo no acoge a toda la población. Adicionalmente, estos fenómenos se producen especialmente en los estratos socioeconómicos más bajos, jóvenes que tienen que desertar de la secundaria porque se ven obligados a trabajar, y otros que alcanzan a obtener el título de bachiller no pueden ingresar a la educación superior porque no tienen recursos para costearse la universidad, y por lo tanto tienen que trabajar. Es la triste realidad de los jóvenes del país.

Para completar el cuadro, las evaluaciones de la “calidad” que desarrolla el Ministerio de Educación mediante las “Pruebas Saber” en los centros e instituciones educativos del país, identifican que en muchos casos se trata de una educación no pertinente que no está cumpliendo con los objetivos esperados de ella, ni en términos de formación académica ni de formación para el trabajo ni para el ejercicio de la ciudadanía, y que, adicionalmente en cuanto a los logros del aprendizaje propiamente, produce resultados muy por debajo de los esperados en los distintos campos del saber. Claro está que, a la par con lo anterior, existen planteles que forman elites intelectuales con “calidad”.

No obstante, la educación colombiana y su trascendencia en la sociedad, especialmente en los sectores populares, ha estado acompañada, criticada y enriquecida por los movimientos populares mediante la educación popular, la cual ha formado a muchas personas en situación de desventaja social, concientizándolas críticamente sobre su condición y fomentando en ellas preocupación y necesidad de participar y organizarse cívicamente para trabajar por el bienestar socioeconómico de sus comunidades. Estas

14. Es de anotar que los estratos 5 y 6 de la sociedad colombiana no van a las instituciones públicas, pues desean una educación de “calidad” en los centros de su condición socioeconómica, por lo que la educación pública queda como la escuela de los pobres.

prácticas sociales han incidido en que la educación mejore en sus fines y en particular en que responda equitativamente a toda la población.

La educación popular por medio de los procesos de transformación social dentro de los movimientos populares y la trascendencia de estos en las comunidades, en el profesorado y en los sectores políticos de izquierda, contribuyó notablemente en la construcción de la Constitución de 1991 y, por lo tanto, en la legislación educativa vigente que es pluralista e inclusiva, al menos en su doctrina. Se trata de un logro popular desde la educación que es menester abordar. Por lo tanto, consideramos necesario comprender cómo surgió la educación popular y cómo se ha venido desarrollando.

1.9 La educación popular

La educación popular acompaña a las organizaciones populares. Desde hace 40 años se viene configurando en América Latina esta corriente educativa, orientada hacia el fortalecimiento de los sujetos, espacios y luchas gestados desde los sectores más excluidos y ausentes del sistema social. Diversas experiencias, publicaciones e instituciones no gubernamentales asumen como enfoque la educación popular. Es innegable la influencia de sus discursos y prácticas en el actual panorama educativo del continente.

Desde Torres (2000) comprendemos que a lo largo de su construcción discursiva, la educación popular ha acudido a otras expresiones tales como concientizar, formar en el pensamiento crítico, ampliar el conocimiento de la realidad, rescatar o potenciar los saberes y las culturas populares, además de ampliar los horizontes de sentido, facilitar la negociación cultural, formar actitudes y valores ciudadanos y potenciar la multiculturalidad entre otros aspectos (p.1).

No obstante, Torres agrega además que uno los rasgos definitorios de la educación popular ha sido el pretender contribuir en la construcción de los actores que intervienen en sus propuestas, experiencias, proyectos y programas educativos, a partir de la afección de sus estructuras y mediaciones cognitivas, valorativas y simbólicas. Este autor sostiene que la educación popular ha sido y es la esfera “subjetiva” de individuos y colectivos sociales.

La educación popular es una corriente pedagógica crítica que ha estado siempre abierta a las influencias de los desarrollos de las disciplinas sociales y a las discusiones intelectuales contemporáneas, en especial las provenientes del panorama de izquierda y de las corrientes alternativas surgidas en el contexto eclesiástico y educativo, entre ellas la llamada iglesia popular y su teología de la liberación, así como la educación

liberadora y popular. En una investigación socioeducativa realizada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia durante los años 2001 y 2002 en la ciudad de Bogotá, liderada por Torres (2003) se encontró que “cinco movimientos populares estudiados albergan en sus prácticas organizativas y educativas la influencia de la educación popular, tanto en su surgimiento como en su orientación permanente” (p.167).

Esta corriente pedagógica latinoamericana nació inspirada en las experiencias y reflexiones del profesor brasileño Paulo Freire, quien le dio un sentido a la educación como una “práctica de la libertad”, es decir, centra su interés en la “integración” del individuo con su realidad; alfabetizar se convierte entonces en sinónimo de concientización; ello significa liberar a la persona alfabetizada de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de la Iglesia Católica, especialmente en la Conferencia Episcopal de Medellín, Colombia, en 1968.

De esta manera sus planteamientos y metodologías influyen en lo que posteriormente sería la Teología de la Liberación y la iglesia de los pobres. Según Torres (2003) en el documento de Medellín: “los obispos latinoamericanos respaldaron una interpretación radical del Evangelio como opción liberadora que implica un compromiso de la Iglesia Católica con los pobres y con la transformación de unas estructuras sociales injustas y opuestas al Evangelio” (p.166)¹⁵.

La Teología de la Liberación en términos de Mejía (1999) es:

Una mirada cristiana desde América Latina y desde los grupos oprimidos que exigen una lectura radical del cristianismo manifestada como crítica de la Iglesia, como institución reaccionaria, que hace imposible la reconciliación del amor cristiano con la explotación de los seres humanos, planteando su esperanza en el Dios de la historia y de los pobres donde la encarnación de Jesús se convierte en hecho central, en el cual por lo tanto su proyecto es que el reino de Dios debe instaurarse ya en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación.

15. Es la invitación a los cristianos a comprometerse en la lucha por la justicia, la libertad y la dignidad humana. La Iglesia se propone condenar los abusos, las injusticias y los ataques a la libertad donde se produzcan, y luchar por la defensa y promoción de los derechos del hombre, especialmente en los pobres. Congregación para la Doctrina de la Fe (1984).

En esta nueva mirada del catolicismo destacamos el significado que tuvo la figura del sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo¹⁶, así como el Manifiesto de los Obispos de Brasil y de los obispos del tercer mundo en 1966. Es de tener en cuenta que en vísperas a la Conferencia de Medellín habían nacido varios movimientos católicos conformados por sacerdotes en diferentes países latinoamericanos, y que en 1972 se realizó en Colombia el primer encuentro de Sacerdotes para América Latina (SAL).

En síntesis, la Iglesia latinoamericana comenzó a tomar conciencia de que el más grande desafío para su misión evangelizadora era, precisamente, esa injusta y degradante pobreza en la que viven millones de personas en nuestra región.

Torres (2003) aduce que:

La influencia de esta renovación eclesial y teológica fue decisiva en el surgimiento de trabajos y organizaciones de base en ciudades latinoamericanas; en el interior de las comunidades religiosas surgieron iniciativas para comprometerse con las poblaciones populares. En los años 70, numerosos sacerdotes y religiosas decidieron prestar sus servicios en contextos populares para llevar la buena nueva de la liberación. Así mismo muchos laicos desarrollaron experiencias organizativas desde la educación popular. (p.167)

1.9.1 Desarrollo de la educación popular en las organizaciones

En la década de los setentas, la educación popular se convirtió en una acción social que intervenía en la cotidianidad de otros, buscando producir transformaciones en su conciencia.

16. Entre sus principales planteamientos tenemos: primero, la necesidad de transformar el país y lograr el bienestar de la clase popular, para lo cual es menester liberar la nación del imperialismo norteamericano y de la oligarquía que sirven a sus intereses. Segundo, el esfuerzo por conciliar el cristianismo con el marxismo, basándose en la justa distribución de la riqueza. Cabe destacar que la incapacidad de lograr cambios auténticos y profundos por medios pacíficos y legales, llevó a Camilo a plantearse la necesidad de la lucha armada como medio para el establecimiento de un nuevo Estado y una nueva sociedad de carácter socialista. Por ello se vinculó al Eln (sigla del Ejército de Liberación Nacional, grupo guerrillero), donde esperaba alcanzar la realización de la revolución en Colombia, hasta que cayó muerto en su primer combate.

Su ejemplo inspiró a movimientos de sacerdotes cristianos como el Grupo "Golconda," o el caso chileno de "Sacerdotes para el Socialismo" impulsor de Salvador Allende, al igual que a personalidades como el padre Ernesto Cardenal, participante de la revolución Sandinista en Nicaragua, y en general, a las comunidades eclesiales de base que conforman una Iglesia Católica latinoamericana comprometida con el cambio revolucionario. Hoy en día su ejemplo permanece en la lucha revolucionaria que mantiene el Ejército de Liberación Nacional -Eln- desde hace 42 años, y su pensamiento perdura en estudiantes, obreros y campesinos de Colombia y América latina. (Rueda; 2002).

Mejía (1996) sostiene:

Lo que se dio fue una acción de crecimiento de los sectores “cultos”, que no correspondió en proporción a los sectores populares, ya que los pocos que vivieron los procesos de concientización mejoraron su discurso y la comprensión de la sociedad pero no lograron mejorar sus condiciones de vida. (p.5)

En ese sentido, la educación popular desde principios de los años ochentas fue reasumida por la educación posible para la producción en los sectores populares, orientada a la construcción de empresas productivas. Es decir, a diferencia del discurso de Freire sobre la concientización, hoy en día los movimientos populares hacen más fuerza por una educación popular que propicie la organización.

Desde esta perspectiva, se articulan los procesos de concientización crítica y la organización, lo cual hace que la educación popular se convierta en una práctica social que busque la transformación de la sociedad a partir de la construcción de ciudadanía, donde se privilegia y desarrolla la participación ciudadana. Claro está, existe una variedad de prácticas sociales que hace que el campo de la educación popular sea heterogéneo. A su vez, estas prácticas están definidas por la intencionalidad política de transformación que asumen las organizaciones que la desarrollan. Así mismo, la metodología didáctica (eje de la educación popular) tiene distintas concepciones. Analicemos con mayor detalle concepciones y tendencias de la educación popular en la tabla siguiente:

Cuadro 1. Concepciones y tendencias de la educación popular.

Definición de educación popular	Acepções	Intencionalidad política de transformación
Es una práctica social que busca la transformación social.	<p>Un proceso que debe hacerse por fuera del Estado, encontrándose énfasis distintos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioriza la construcción de organización política revolucionaria, capaz de dirigir los procesos de transformación. • Apunta al desarrollo de unidades piloto alternativas que buscan convertirse en procesos de referencia para la configuración del nuevo Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una definición de los sujetos en, con y entre los cuales tiene su práctica la educación popular. • La fuerza va a estar en el proyecto político que se construye desde los intereses de las personas de los sectores menos favorecidos.
	<p>Un proceso que debe hacerse con y/o desde el Estado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo importante es construir la sociedad civil para ejercer la ciudadanía plena. • La tarea es restaurar una sociedad civil popular que dispute los intereses de los sectores dominantes también presentes allí. 	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de poder popular, para que desde él los sectores marginados en lo social, político, cultural y económico exijan su inclusión en la sociedad en condiciones de igualdad. • Énfasis en las tareas de democratización del Estado, de cara a lograr la integración de grupos populares a las dinámicas generales de la sociedad y que sean justamente esa vinculación y participación las que muestren la consolidación de la democracia.

Como se observa en la tabla, la intencionalidad política de la transformación social que asumen los movimientos u organizaciones, definen las prácticas sociales que desarrolla la educación popular y las diferentes acepciones.

En este marco, Mejía (1996) argumenta que: “La educación popular es entendida como la actividad que aporta la organicidad a estas organizaciones, todas ellas en la vía de la transformación social” (p.7).

En el entendimiento de intencionalidad que ha acompañado a la educación popular, podríamos decir que subyace la idea señalada por Fajardo citada en Mejía (1996):

El principal objetivo de estas prácticas es la construcción de un sujeto político popular supeditando a este fin tanto los contenidos como los métodos y medios de la educación, los que a su vez varían según las particulares concepciones teóricas e ideológicas de los grupos que impulsan estas prácticas. (p.7)

Visto el panorama de la educación popular, podemos decir que ha aportado a la consecución de la educación pública en Colombia, en la medida en que se ha extendido a un gran número de sectores populares. De esta manera, la educación pública empieza a llegar a muchos lugares alejados y de difícil acceso del país, incluso a las comunidades indígenas y afrocolombianas más apartadas, desde antes de la Constitución de 1991.

Sin embargo, esa educación no respondía a los intereses y expectativas de estos grupos étnicos, en la medida en que les negaba su identidad y cultura.

Los grupos étnicos conformaron entonces movimientos populares y empezaron a reivindicarse por una educación pública que no solo llegara a sus territorios, sino que además respondiera a su realidad y a sus proyectos de vida, motivados desde luego por el panorama de educación intercultural bilingüe de otros países de América Latina y por los derechos económicos, sociales y culturales de la Declaración de los Derechos Humanos. Fue así como empezaron a luchar para que el Estado reconociera sus derechos como grupo étnico y por una educación adecuada a su realidad sociocultural.

1.9.2 La transformación social y el reconocimiento legal de Colombia como país pluriétnico y multicultural

El reconocimiento y protección de derechos económicos, sociales y culturales en la Constitución colombiana, son respuestas de la transformación social generada por la educación popular. Veamos el por qué de esta afirmación:

Los grupos étnicos y campesinos a través de sus organizaciones populares lucharon incesantemente para que se consagrara ese reconocimiento constitucional.

El III Congreso de la Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC¹⁷, reunido en Bogotá en junio de 1990 refiriéndose a la Asamblea Constituyente, concluía:

Los indígenas reunidos en este III Congreso Nacional, somos conscientes de la necesidad de un cambio real y de fondo en la política y las instituciones de este país, que conlleven un cambio en la vida democrática. Creemos que un paso en ese camino es la realización de una Asamblea Nacional Constituyente popular y soberana.

Fue así como llegaron a la Constituyente los indígenas Francisco Rojas Birry, Lorenzo Muelas y el indígena Paéz Alfonso Peña Chepe, quien se había desmovilizado del grupo guerrillero indígena Quintín Lame.

La participación de los indígenas en la Constituyente permitió que consiguieran significativos logros para los grupos étnicos, además de que se abrieran espacios de participación en las estructuras de decisión del Estado.

Por su parte, en el caso de las comunidades afrocolombianas se realizó en la ciudad de Cali el Congreso Preconstituyente de Comunidades Negras en 1990, que convocó activistas de la causa afrocolombiana, representantes de ONG y organizaciones sociales afro de la costa Caribe, el Pacífico, Chocó y del Movimiento Cimarrón. De esa convocatoria surge la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras, que acuerda el fortalecimiento de las organizaciones expresivas de dichas comunidades y busca representación en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

Sin embargo, en la segunda reunión realizada en la ciudad de Quibdó (departamento del Chocó), la Coordinadora se debilita porque los movimientos populares del Chocó no asistieron; por ende, la Organización de los Barrios Populares (OBAPO) y la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) deciden respaldar la candidatura del indígena emberá Francisco Rojas Birry. Es decir, las organizaciones afrocolombianas se quedaron sin un representante de su grupo étnico en la Asamblea Nacional Constituyente. Por consiguiente, durante la misma, en un trabajo conjunto con el equipo del indígena Rojas Birry, logran incorporar algunos de sus derechos en la nueva Carta.

No obstante, cabe resaltar que las diferencias de intereses económicos y territoriales entre indígenas y negros, así como una tendencia generalizada de la Asamblea en privilegiar a los indígenas por razones históricas y en desconocer el carácter de

17. Que reúne a diferentes movimientos indígenas de todo el país.

grupo étnico de las comunidades afrocolombianas, impidieron que la población afrocolombiana lograra un título expreso en la Carta Magna.

La nueva Constitución consagró el carácter pluriétnico y multicultural de la nación y los derechos de las minorías étnicas. Sin embargo, con el apoyo de los indígenas Rojas Birry, Lorenzo Muelas y Alfonso Peña Chepe, y del sociólogo Orlando Fals Borda¹⁸ al igual que de constituyentes liberales de la costa Caribe, se introdujo el artículo transitorio número 55, que ordenó la expedición de una ley que “reconozca a las comunidades afrocolombianas que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva” y los mecanismos para la protección de la identidad cultural, los derechos de estas comunidades, y el fomento de su desarrollo económico y social, lo cual se hizo extensivo para toda la población afrocolombiana del país.

Estos avances de reconocimiento de derechos a grupos étnicos promovieron el desarrollo de la etnoeducaación.

1.10 La etnoeducaación

Los movimientos populares indígenas y afrocolombianos desde la década del 70 no solo luchan por una respuesta a su problemática política, social y cultural como vimos en los apartados anteriores, sino además educativa. Por lo tanto, asumen una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas. Conscientes de ello empiezan a crear y a desarrollar programas y proyectos para la investigación y conformación de un modelo educativo que corresponda a sus necesidades y proyectos de vida.

Entre las experiencias más significativas están la de los arhuacos en la Sierra Nevada de Santa Marta, el programa de Educación Bilingüe del CRIC en el Cauca, el UNUMA en el Meta y Vichada, la OREWA en el Chocó, el CRIVA en el Vaupés, y la de los wayúu en la Guajira, entre otras.

En forma casi simultánea, los movimientos afrocolombianos venían reflexionando sobre la posibilidad de un tipo de educación que respetara los valores culturales de sus comunidades, y aunque de manera dispersa y poco reconocida, venían desarrollando algunas experiencias entre ellas las de Villa Paz (Valle), Palenque (Bolívar), La Playa (Nariño) y San Andrés Islas.

18. Sociólogo. Investigador del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá.

En suma, estas experiencias y la lucha de los movimientos indígenas y afrocolombianos permitieron que la Constitución de 1991 en el artículo 10, y posteriormente la Ley General de la Educación de 1994, contemplaran la etnoeducación como la modalidad a desarrollar en las comunidades étnicas.

En consecuencia, el proceso etnoeducativo se ha desarrollado de diversas maneras, pero respondiendo a una problemática política, social, cultural y educativa común, frente a la cual las comunidades de los grupos étnicos y sus respectivos movimientos vienen redefiniendo y posicionando la etnoeducación, como una estrategia importante y útil en el proyecto de reestructuración y desarrollo de los pueblos, defensa de sus territorios y pervivencia de sus identidades ancestrales.

La educación constituye uno de los derechos esenciales de la sociedad que se ha venido desarrollando en las diferentes etapas de la historia colombiana. En las tres últimas décadas, la legislación educativa del país ha involucrado normas destinadas a los grupos étnicos, particularmente a integrantes de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

Como soporte fundamental de la teoría del etnodesarrollo¹⁹ y del desarrollo propio, el proceso etnoeducativo avanzó desde la década de los 70 en lo que se podría llamar nueva relación “Estado - pueblos indígenas y afrocolombianos”, en los primeros conceptos sobre educación bilingüe e intercultural en Colombia²⁰. Los mismos fueron planteados por los procesos organizativos que se venían gestando en los departamentos de Cauca y Vaupés, así como en los territorios que integran la Sierra Nevada de Santa Marta.

La década de los 70 constituye un periodo de gran importancia en el proceso de consolidación de la etnoeducación, particularmente para algunas comunidades indígenas del país²¹ como respuesta del Estado al reconocimiento y derecho a una educación acorde con sus creencias, formas de vida y desarrollo autónomo. Como resultado de dicho proceso, durante este periodo se tiene un panorama legislativo que a grandes rasgos permitió la legalización de las experiencias educativas de los pueblos indígenas, pasando de la informalidad relativa a los procesos formales²².

19. Concepto desarrollado por el antropólogo Mexicano Bonfill Batalla, en los años 70. En Colombia el concepto se reinterpreta hacia el enfoque social debido a 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 efectuado por el primer grupo del programa de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con representantes de organizaciones indígenas entre los años 1987 y 1990. (Agreda; 2004:4).

20. Nombre inicial dado a los procesos educativos de los pueblos indígenas en Latinoamérica.

21. Las experiencias más antiguas se realizan con los arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, los paeches, los guambianos y los sikuani del Meta y Vichada.

22. Marco jurídico que permitió en una primera etapa la oficialización de los procesos educativos indígenas: Decretos 088/76, 1142/78, 085/80, 1498/86, 2230/86, 1217/87 y 1490/87. Resoluciones: 3454/84 y 9549/86.

En la década de los 80 las comunidades afrocolombianas cuestionaron el enfoque asimilacionista y homogeneizante de los programas de educación formal, y comenzaron a elaborar propuestas educativas que rescataran sus costumbres y reivindicaran su historia libertaria.

A partir del año 1991, la etnoeducación 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, teniendo que adecuarse pedagógica y legislativamente al contexto multiétnico y pluricultural.

El papel del Estado en cuanto a la responsabilidad en la prestación del servicio educativo a partir de la Constitución de 1991, es el de brindar a las diferentes expresiones de la diversidad la garantía de proteger sus derechos culturales y lingüísticos al igual que su cosmovisión y formas de sabiduría, propiciando el desarrollo de la política etnoeducativa integral y descentralizada.

Bajo la perspectiva del desarrollo normativo en los ámbitos nacional²³ e internacional, los grupos étnicos en Colombia han logrado el reconocimiento de derechos fundamentales en los campos político, social, cultural, territorial y particularmente en educación. Son sujetos de decisión al constituirse la etnoeducación como estrategia sistematizada para fortalecer la identidad cultural, el derecho a la cooficialidad de sus idiomas, la participación y su desarrollo propio.

El término etnoeducación, según Agreda (1994) surge en Colombia:

A partir de la reinterpretación del concepto etnodesarrollo, cuyo autor, el antropólogo mexicano Bonfill Batalla, lo propuso para implementar la educación bilingüe intercultural en los años 70. El enfoque 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, respeto y enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los elementos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica de unas culturas con otras. (p.4)

A partir de los años 80, el concepto de etnoeducación ha ido evolucionando a través del tiempo y en diferentes dinámicas, dependiendo de las necesidades e intereses de

23. Constitución de 1991, artículos 1, 8, 10, 13, 26, 27, 68 y 70. Leyes 21/91, 115/94, 70/93, 375/97, 397/97. Decretos 1860/93, 804/95, 2249/95, 1397/96 y 1122/98.

Tratados internacionales: pactos internacionales de derechos civiles y políticos de 1966; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1969; Pacto de Derechos Civiles y Políticos que entró en vigencia en 1976. Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial; Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1978; y Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas de 2004.

los grupos étnicos. Dentro de las concepciones de etnoeducación, diversos son los enfoques que sirven como punto de referencia para su comprensión en el contexto tanto académico como institucional. Según los lineamientos dados por el Ministerio de Educación nacional, la etnoeducación en Colombia es:

El proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida²⁴.

Desde la perspectiva del sistema normativo legal, especialmente del consagrado en la Ley General de Educación, la etnoeducación se concibe como:

La que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que posean una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones²⁵.

No obstante, dado que Colombia es un país de múltiples regiones con expresiones culturales propias, no se puede reducir el concepto de etnoeducación a una educación exclusiva para las comunidades indígenas, afrocolombianas y el pueblo rom o gitano, como la define el artículo anterior de la Ley General de Educación. No podemos dejar por fuera de este concepto a la rica realidad sociogeográfica y multicultural regional.

En Colombia la etnoeducación se convierte en un derecho fundamental, en tanto en cuanto debe responder a las necesidades y expectativas educativas de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom de manera pertinente, y es un referente para la educación nacional de cara a la educación intercultural.

Agreda (2004) aduce:

La Etnoeducación hace parte del servicio público educativo y como tal debe desarrollar un conjunto de estrategias: las normas, la implementación de la educación formal (niveles y grados), la creación de acciones para la ejecución de la educación no formal e informal, el mantenimiento y adecuación de los establecimientos educativos, la participación de las organizaciones sociales de

24. Fuente: M.E.N. La Etnoeducación realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos (1996:34).

25. Artículo 55. Definición de Etnoeducación. Ley General de Educación, 1994.

los grupos étnicos y el mejoramiento permanente de los recursos humanos, tecnológicos (propios y apropiados), metodológicos²⁶, administrativos y financieros. (p.7)

El Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la Ley General de Educación, establece que todas las instituciones educativas del país deben elaborar su Proyecto Educativo Institucional - PEI, el cual será la carta de navegación y organización pedagógica, administrativa y participativa.

La norma citada en términos de Agreda (2004) generó “una posición de inconformidad dentro de los grupos étnicos, debido a que no reconocía los procesos comunitarios desarrollados y reflejados en sus proyectos educativos comunitarios, sin tener en cuenta las disposiciones legislativas especiales” (p.23).

En el año de 1998 las experiencias etnoeducativas de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas evidenciaron su nivel de apropiación en las entidades territoriales, razón por la cual sus proyectos fueron validados de conformidad con las disposiciones especiales como las que establece el Decreto 804 de 1995. Consecuencia de ello fue que en el año de 1999 se premiaron 37 experiencias²⁷: 19 para comunidades afrocolombianas y 18 para comunidades indígenas.

A las comunidades afrocolombianas solo después de la Constitución Política de 1991 se les empiezan a reconocer y a desarrollar sus derechos colectivos, entre los cuales se encuentran la etnoeducación²⁸, mediante la expedición de normas establecidas para ese fin.

A partir de ese momento, las experiencias etnoeducativas en comunidades afrocolombianas han sido interpretadas y desarrolladas de diferentes maneras, de acuerdo con las particularidades de cada zona o contexto (rural o urbano); es decir, en primera instancia la etnoeducación ha sido asumida como una vía política, de reivindicación de procesos históricos, políticos, culturales y territoriales por un sector de las comunidades y movimientos populares tanto de los grupos indígenas como de los afrocolombianos.

En segunda instancia, ha sido asumida como un programa o proyecto educativo en una institución o centro educativo sin mayor trascendencia en los procesos socioculturales de las comunidades; y, en tercera instancia, ha sido asumida como un

26. Los planes de mejoramiento institucional o comunitario, los cuales deben estar ligados a un proceso de acompañamiento en la revisión y evaluación del proyecto etnoeducativo institucional – PEI.

27. Proyecto Etnoeducativo Comunitario.

28. Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras). Decretos 2249 de 1995 y 1122 de 1998. Directiva Ministerial N° 011 de 2004.

proceso de información, enseñanza y socialización a toda la población colombiana sobre la triétnicidad mestiza, dando a conocer los aportes que han hecho los diferentes grupos étnicos en la construcción de la nación, al igual que creando conciencia de los prejuicios y del racismo que se evidencia en la sociedad colombiana.

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, y que dio origen a la Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras) y su decretos reglamentarios, los cuales a su vez dieron lugar a la conformación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Afrocolombianas, instancia asesora del Ministerio de Educación Nacional en materia de etnoeducación afrocolombiana. De esta manera se estableció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

1.10.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia. La etnoeducación en general y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional; hoy en día ha crecido el número de instituciones educativas y de docentes e investigadores que trabajan estos temas.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una herramienta para la investigación, el análisis y la reflexión crítica 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 se concibe como una asignatura más en el plan de estudios, sino como una oportunidad de conocer y transformar concepciones y actitudes que han favorecido la marginalidad y la discriminación de un amplio sector de la población.

Por otro lado, la Cátedra no se aplica únicamente a los afrodescendientes nacionales sino a toda la nación. En este sentido, busca que todo el alumnado nacional conozca los valiosos aportes de la población afrocolombiana a la construcción de nación. Al elaborar los contenidos de la Cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas, se debe afectar el plan de estudios del área de ciencias sociales y el conjunto de los procesos curriculares.

1.10.2 El lado oculto de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

En Colombia la etnoeducación, y posteriormente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como parte de ella, aunque surgen desde las mismas comunidades indígenas y afrocolombianas, han sido definidas y manejadas desde el Estado como una política educativa suya. ¿Por qué esta afirmación? Porque no se ha resaltado y mucho menos privilegiado el sentido político e ideológico de la etnoeducación. El Ministerio de Educación la ha llevado a cabo de una manera que no significa posicionarla como parte de procesos y prácticas que necesariamente deberían ser entendidos como oposición y hegemonía.

La política etnoeducativa se ha estancado en procesos educativos encaminados a propiciar el fortalecimiento de las identidades étnicas y culturales de los grupos étnicos colombianos, ignorando procesos que pueden ir más allá y encausarse en la inclusión y en la justicia social. Es preocupante que en las escuelas y colegios de comunidades indígenas y afrocolombianas, por ejemplo, profesoras y profesores se ocupan arduamente en recuperar y fortalecer las identidades y expresiones culturales, pero les cuesta percibir el mar de pobreza e indigencia en que se encuentran.

La etnoeducación no permite que desde las comunidades educativas de los grupos étnicos y otros grupos marginales urbanos donde hay diversidad de etnias y culturas, se reclamen cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y se forme parte de una cultura de oposición que proponga cambios sociales. Como dice Ramón (1998:60) citado en Walsh (2005), cambios que lleven “a la construcción de una propuesta civilizadora alternativa, a un nuevo tipo de Estado y a una profundización de la democracia”.

Igualmente, la etnoeducación no facilita que las comunidades educativas de los grupos étnicos adquieran nuevos sentidos y nuevos referentes a la par de la identidad y de la cultura, las cuales permitan entender, enfrentar y estallar la noción de una matriz dominante en todas las esferas de la sociedad colombiana. Esto propicia que no se cuestionen radicalmente desde las comunidades educativas las bases estructurales de la democracia colombiana, que no se rompa con las concepciones monoculturales y excluyentes de manera profunda, y que no se extiendan y articulen a otros sectores marginados de la sociedad.

Por otro lado, la etnoeducación no tiene como fundamento la concepción de una democracia real y sin desigualdades. No permite que se cuestione la lógica irracional

instrumental del capitalismo que en este momento vivimos los colombianos y colombianas.

En este sentido, podemos decir que a pesar de la existencia de la etnoeducación y de la ampliación de la escolaridad en las comunidades de los grupos étnicos, aún no se ha dado respuesta adecuada a la formación de personas de estas poblaciones que les permita asumir un papel más protagónico, y la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social.

Es que la etnoeducación no apuesta objetivamente por desarrollar capacidades ciudadanas que respondan a la realidad multicultural y problemática social, económica y política de Colombia de cara a trabajar por una sociedad más justa, pacífica y democrática. Debe ir más allá de fundamentar con tanto énfasis el derecho a la propia identidad y a la diversidad, y en igual trascendencia fundamentar los derechos económicos, sociales y culturales.

La etnoeducación que se desarrolla en las comunidades de los grupos étnicos colombianos, es una educación que además de presentar debilidades y carencias en la formación ciudadana, es pobre materialmente. Los centros e instituciones educativas indígenas presentan precarias condiciones físicas y sanitarias para desarrollar dignamente la labor educativa, situación esta que afianza el claro ejemplo de la paradójica relación inversa entre riquezas naturales y pobreza. A mayor cantidad de recursos naturales menor desarrollo de la población. Triste realidad de los pueblos indígenas, afrocolombianos y de los sectores populares colombianos en general. Por eso la etnoeducación es incipiente, es muestra de la triste realidad latinoamericana de escuelas pobres y de baja calidad en contextos donde habita gente pobre.

Tanto la etnoeducación como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se pueden afincar en el pasado, lo cual puede crear identidades cerradas y fundamentalismos culturales que en la realidad sociocultural colombiana no van a favorecer procesos de interdependencia cultural.

Lo recuerda Bartolomé (2002) al expresar:

La importancia de formar personalidades abiertas, transnacionales, que no fijen rígidamente los límites de su propia cultura, que no la identifiquen con su nación, que no se cierren a las múltiples influencias y que, al tiempo, sean capaces de construir con otros el espacio público, el proyecto social y político que proporcione cohesión social a un grupo humano y permita su crecimiento y desarrollo. (p.136)

Sin embargo, existen otros proyectos educativos del Ministerio de Educación que trabajan aspectos de la ciudadanía desde una perspectiva de inclusión y equidad social en toda la población colombiana. Veamos cómo se está trabajando y en qué medida se responde a la realidad sociocultural del país.

1.11 Proyecto de estándares básicos de competencias ciudadanas

El Ministerio de Educación de Colombia y Asocofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), elaboraron en el año 2004 el Proyecto “*Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*²⁹”.

Este proyecto se fundamenta en que la educación es uno de los caminos que hará posible la paz. El Ministerio de Educación está apostando y trabajando por lograr que el alumnado de todo el país mejore sus aprendizajes y esté en plena capacidad de transformar la realidad y trabajar en conjunto por el bienestar de todos y todas.

En tal sentido, se ha venido trabajando en el marco del mejoramiento de la calidad educativa en conjunto con el profesorado, catedráticos, académicos y profesionales de las diversas disciplinas, en la formulación de unos estándares básicos que permitan desarrollar en el alumnado no solo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas para hacerle frente a las exigencias de la sociedad actual sino, tal vez lo más importante, en competencias para ejercer los derechos de buen ciudadano.

Así como es posible desarrollar habilidades para expresarnos a través de diversos lenguajes o para resolver problemas matemáticos, podemos desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía. La institución educativa es un escenario privilegiado para ello, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos. No obstante, la formación ciudadana en Colombia apenas está empezando a recibir el énfasis necesario.

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos, y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales relacionados con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos puedan ser vulnerados, tanto por las acciones propias, como por las acciones de otros.

29. Los estándares de competencias ciudadanas establecen gradualmente lo que los estudiantes de básica primaria, secundaria y media académica deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo y según sus particularidades, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos. Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias ciudadanas (2004:8 y 9).

En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

Desde el programa de “Estándares básicos de competencias ciudadanas” del MEN (2004) se expresa: “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p.8).

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano como en su comunidad, en su país o en otros países.

La formación ciudadana en Colombia ha tenido menos desarrollo curricular que otras como las matemáticas, el lenguaje o las ciencias naturales. Además, las condiciones sociales de muchas regiones de Colombia hacen que la puesta en marcha de cambios a favor de la formación ciudadana sea un reto complejo.

Colombia tiene la necesidad de que todo el profesorado nacional, instituciones educativas y padres y madres de familia, estén dispuestos a dialogar sobre cómo formar para una ciudadanía responsable e incluyente. Muchas instituciones han emprendido esta labor y los resultados son significativos y de ejemplo para el resto de la comunidad educativa nacional, pero falta mucho camino por recorrer.

Este proyecto de “Estándares básicos de competencias ciudadanas”, propició que en el 2005 el Ministerio de Educación por medio de su portal educativo “Colombia Aprende” <http://www.colombiaaprende.edu.co>, abriera convocatorias para que aplicaran experiencias educativas en torno a desarrollar las competencias ciudadanas desde primero de primaria hasta undécimo grado de bachillerato. Muchas experiencias educativas de formación ciudadana se han presentando y se están divulgando.

En relación con las etnias, Enciso (2004) sostiene que:

“Los programas de estándares de competencias ciudadanas que desarrolla el Ministerio de Educación Nacional MEN, fueron recibidos inicialmente por los dirigentes de las organizaciones como una imposición más del Estado. Por ende, introducir cambios en los procesos curriculares que además, han sido definidos en conjunto con autoridades tradicionales y otros miembros de las

etnias, a partir de cada cultura y de acuerdo a necesidades comunitarias, es algo que les llena de preocupación. (p.23)

Enciso sostiene que cuando los proyectos son de educación propia se trabaja con diseños curriculares que incluyen áreas integradas. Para su construcción se tienen en cuenta los parámetros culturales de socialización del alumnado de los grupos étnicos, ligados al entorno cultural, a las formas propias de relación con la naturaleza y, en general, a todos los aspectos del grupo étnico particular.

Por lo tanto, los representantes ante la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras han manifestado que no se sienten identificados con la idea de implementar los estándares; señalan que no han participado como colectivo en la definición de los mismos.

Por su parte, los líderes indígenas han expresado que la política educativa en lugar de ser homogénea debe ser diversa porque cada etnia es diferente a la otra y tiene sus propias características.

Vale la pena resaltar que los estándares apuntan a generar participación ciudadana en el alumnado de toda Colombia, pero en el diseño y construcción de los mismos no participaron activamente los grupos étnicos, pues en el caso de los líderes afrocolombianos no se identifican con ellos. Por su parte, los indígenas alegan que la política educativa debe apuntar más a la diversidad en el ámbito de las etnias.

Y es que la participación ciudadana real crea identidad cívica, es decir, promueve la formación de vínculos cívicos entre las personas y la comunidad en la que participan (Habermas, 1998; Pateman, 1970), aunque como afirma Hérbert (1997), la identidad cívica nada tiene que ver con la pertenencia a una comunidad prepolítica en la que la integración se alcanza por medio de la descendencia, la tradición y el lenguaje común sino que es fruto del diálogo, las opiniones, el intercambio, etc., que se generan entre personas que participan en un mismo espacio.

En este sentido, entendemos por qué los líderes indígenas sacaron a relucir como defensa las características propias de su identidad étnica ante la disconformidad con los estándares que promueven la identidad cívica. La razón es que los estándares no se construyeron en el diálogo, el consenso y la toma de decisiones con estas poblaciones, es decir, no hay identificación con esta política educativa del Estado por parte de los grupos étnicos porque no participaron; no hay elementos comunes y por lo tanto priman los elementos de diferenciación étnica a la hora de hablar del tema.

No obstante, en el país se necesita que las secretarías de educación en los distritos y municipios, tengan la infraestructura y la cualificación de su personal técnicopedagógico para formar a todo el profesorado en ejercicio por medio a través de programas de formación permanente sobre educación para la ciudadanía, la democracia, la inclusión y la equidad.

Así mismo, las universidades por medio de sus facultades de educación deben apostar más a la investigación y a la elaboración de programas de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva, participación y justicia social.

Ese programa del Ministerio de Educación debe fortalecerse y concertarse permanentemente con las comunidades educativas de las regiones del país y, en especial, con poblaciones que se encuentren en exclusión y ausentes del sistema social.

Por lo tanto, consideramos que el programa de estándares no es suficiente porque no se puede construir un proyecto común de nación donde no se les dé participación a todos los grupos, pero sí supone un avance que hay que mejorar.

Recapitulación

Los programas educativos que se desarrollan en las comunidades de los grupos étnicos, sectores marginales urbanos y rurales (donde haya población vulnerable³⁰), constituyen una educación que, además de presentar debilidades y carencias en la formación ciudadana, es pobre materialmente; los centros e instituciones educativas indígenas presentan precarias condiciones físicas y sanitarias para desarrollar dignamente la labor educativa, situación que afianza el claro ejemplo de la paradójica relación inversa entre riquezas naturales y pobreza, a mayor cantidad de recursos naturales menor desarrollo de la población.

La educación colombiana y sus programas no han sido suficientes para responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos poblacionales en situación de pobreza y miseria, porque en la condiciones actuales del país no señalan un camino claro de cómo formar y construir una ciudadanía. Niñas, niños, mujeres y hombres necesitan comprender que la democracia en Colombia y la paz solo se pueden obtener cuando todo el pueblo colombiano en igualdad (grupos étnicos, campesinos, obreros, sindicalistas, movimientos populares, empresarios, etc.) seamos el artesano auténtico de la inaplazable transformación social de cara al bienestar socioeconómico de toda su gente.

30. Grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza a su condición psicológica, física y mental, entre otras. En el ámbito educativo este término hace referencia al grupo poblacional excluido tradicionalmente del sistema educativo por sus particularidades o por razones socioeconómicas. MEN.

Mientras el sistema educativo colombiano sea desigual y apunte en su discurso a la desigualdad, la democracia colombiana será incipiente y no formará ciudadanos y personas de los distintos sectores sociales y de diferentes culturas en aras de que sus miembros asuman un papel protagónico en el proyecto común denominado “democracia en Colombia”.

Necesitamos urgentemente una educación dirigida a formar unos ciudadanos comprometidos, que trabajen desde la diferencia por el bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, fincas, escuelas, colegios y universidades extiendan los lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto antes que las armas para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo.

2.

EL BINOMIO INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN: UN DEBATE ACADÉMICO EN LA CONFIGURACIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Una sociedad basada en la interculturalidad e inclusión sabe escuchar. A diferencia del buen elitismo que busca que los mejores, los más sabios, los más honestos, los más ilustrados, los mejor equipados, dirijan y gobiernen para el bien común, la democracia intercultural busca que todos participemos en las decisiones, porque la sumatoria de las voces refleja las necesidades, intereses y sueños de todos y todas, los cuales deben negociarse para conseguir el bien común de nuestra comunidad local y mundial. Por eso necesitamos aprender a escuchar las distintas voces de nuestros ciudadanos y ciudadanas, aprender a entender de dónde vienen, qué buscan, por qué piden y proponen lo que dicen. Tenemos que aprender a superar estereotipos y prejuicios, y eliminar la discriminación y el lugar común que impide entender a la otra persona porque nos evitan la tarea de ponernos en su lugar, de comprender lo que la otra persona comprende y siente, de aprender de ella y de poner nuestra inteligencia y voluntad al servicio de los demás, es decir, del bien común.

En este sentido, nos ocuparemos crítica y reflexivamente de cómo el concepto clásico de ciudadanía entra en crisis en la década de los noventa, en la medida en que no respondía a los fenómenos sociales que emergían de las realidades sociales mundiales.

Por esta razón, el concepto de ciudadanía empieza a ajustarse a cada una de las necesidades y problemáticas de la humanidad, o por lo menos eso ha tratado de hacer.

En el marco de la realidad sociocultural colombiana y la respuesta educativa ante la misma -que hemos abordado en los capítulos anteriores-, consideramos que los conceptos de ciudadanía que nos pueden fundamentar para identificar con profundidad la ciudadanía que requiere Colombia son: ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical.

Por consiguiente, hemos hecho un análisis detallado en el cual identificamos las aportaciones y limitaciones que en el marco de la realidad colombiana tienen los cuatro conceptos de ciudadanía. Este ejercicio nos condujo a diseñar un esquema que recoge las dimensiones de la ciudadanía que requiere Colombia, a hacer una relación de las mismas y a destacar los aspectos más relevantes, lo cual nos llevó a concluir que para construir la ciudadanía en Colombia la educación juega un papel protagónico.

Desde esta perspectiva, es menester empezar a edificar una democracia intercultural e inclusiva, por ello a continuación se abordará la ciudadanía.

2.1 Concepto de ciudadanía

Inicialmente haremos una aproximación histórica de la concepción de ciudadanía. El Fiap (2006) nos recuerda de manera sucinta los principales hitos históricos de la ciudadanía, veamos:

Cuadro 2. Principales hitos históricos del concepto de ciudadanía.

La ciudadanía en la antigüedad clásica:	La ciudadanía en el pensamiento liberal:	Siglo XX, crisis del concepto liberal de ciudadanía:
<ul style="list-style-type: none"> En la Grecia clásica: el derecho de ciudadanía estaba ligado al de pertenencia a una polis (ciudad-estado)¹. El término “ciudadano” proviene del romano <i>civis</i> y este a su vez de <i>civitas</i> (ciudad, o estado). En ambos mundos -griego y romano- la “ciudadanía” se definía en términos de un conjunto de obligaciones, derechos y protocolos de interrelación exclusivos de los hombres libres. Posteriormente, en los régimenes feudal-monárquicos, el concepto de ciudadanía se ve sobrepasado por el de “súbdito”, que se extiende a todo aquel que habita dentro de los límites de un feudo o de un reino. 	<ul style="list-style-type: none"> La revolución francesa introduce un cambio radical en la concepción de ciudadanía en la medida en que el habitante de la ciudad o del Estado, por el mero hecho de serlo, adquiere plenitud formal de derechos. Este concepto moderno de ciudadanía se asienta en las tres premisas básicas conocidas: libertad, igualdad y fraternidad². Con el triunfo del capitalismo industrial, surge el sufragio censatorio, que coarta, aunque no formalmente, los derechos de ciudadanía dentro de los estados liberales burgueses. Por ello, en esa época se puede hablar con todo rigor de la instauración de ciudadanos “de primera” y “de segunda”. Marx reivindica la igualdad de todos los ciudadanos por encima de sus condiciones económicas y culturales, y critica, en favor de la acción colectiva, el individualismo del Estado burgués y su vinculación a un territorio geográficamente acotado. 	<ul style="list-style-type: none"> En el siglo XX las corrientes liberales insisten en anteponer los derechos individuales sobre los colectivos (libertad frente a igualdad). “La ciudadanía” se torna sustancialmente más compleja, tanto en su aspecto conceptual como político; y la geografía del mundo moderno del siglo XX se divide claramente de acuerdo con esas dos concepciones. En parte de Europa, no obstante, surge otra opción que intenta aproximar los extremos y que se concreta en el llamado Estado del Bienestar, el cual busca y exige una instancia de mediación social que, por una parte, atempera el poder de los más fuertes sobre los que carga obligaciones adicionales (fundamentalmente por medio de la fiscalidad progresiva), y, por otra parte, concede un “plus” de derechos o compensaciones a los más débiles.

El proceso de evolución del concepto de ciudadanía que nos muestra el cuadro, dio lugar a un concepto clásico de ciudadanía que define Ocaña (2006) como: “estatus jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civil, político y social) y unos deberes respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado”.

La condición de ciudadanía está restringida a las personas que tienen esa categoría. Las personas que habitan en un territorio del que no son ciudadanos están excluidas de los derechos y deberes que permiten la condición de ciudadano. Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera según la cual un individuo adquiere la nacionalidad de ese Estado, es decir, la condición de ciudadano.

Esta concepción de ciudadanía es la propia del período histórico iniciado con las grandes revoluciones liberales de finales del siglo XVIII, y caracterizado por la primacía del Estado–Nación como colectividad política que agrupa a los individuos, concepción que permanece todavía en muchos individuos y colectivos. Un siglo después empieza a entrar en controversia esta concepción.

2.1.1 El debate entre comunitaristas y liberales

Fernández (2001) nos invita a dar una mirada más profunda del concepto de ciudadanía, en la que según la autora podemos encontrar diversas concepciones expuestas, sobre todo por los filósofos de la ciudadanía en diferentes coyunturas teóricas que han aportado al discurso actual de ciudadanía. En este sentido, revisaremos brevemente uno de los debates más vigentes y que resulta interesante visualizar en este estudio: el debate entre comunitaristas y liberales.

En los años setenta y ochenta se inició un debate de carácter filosófico sobre la naturaleza del individuo y sobre sus derechos en relación con el Estado, la comunidad y la cultura, la cuestión de la ética y los fundamentos de la filosofía política. Los protagonistas de este debate fueron, por una parte, los liberales, encabezados por Rawls, Dworkin y Gauthier, y, por la otra, los comunitaristas, como Arendt, Walzer, Taylor y Sandel. El debate, desarrollado en Norteamérica y Europa, tuvo dos esferas: la metodológica y la normativa sobre la concepción de individuo y de comunidad.

Según Fernández (2001), tanto la teoría comunitarista como la individualista propia de los liberales tienen una imagen del individuo; veamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Debate entre los liberales y comunitaristas.

Los liberales	Los comunitaristas
<ul style="list-style-type: none"> Los liberales (individualistas) plantean que la comunidad se constituye a partir de la cooperación para la obtención de ventajas mutuas, y que el individuo tiene la capacidad de actuar libremente. Desde una perspectiva normativa, los liberales, por su lado, sostienen que una sociedad justa no puede presumir una concepción particular del bien, sino que debe ajustarse a través del «derecho», que es una categoría moral que tiene prioridad sobre la de «bien» (Rawls) citado en Fernández (2001). 	<ul style="list-style-type: none"> Los comunitaristas sostienen que los vínculos sociales determinan a las personas, y que la única forma de entender la conducta humana es refiriéndola a sus contextos sociales, culturales e históricos. Los comunitaristas sostienen que las premisas del individualismo traen consecuencias moralmente insatisfactorias, tales como la imposibilidad de lograr una comunidad genuina, el olvido de algunas ideas de la vida buena que serían sustentadas por el Estado, y una injusta distribución de los bienes.

Este debate entre liberalismo y comunitarismo es quizá el más vigente en nuestros días. Frente al tema, Bárcena (1997:82 y 83) hace un planteamiento muy interesante en el que asocia la postura liberalista con un tipo de ciudadanía entendida como estatus, y la postura comunitarista con un tipo de ciudadanía entendida como práctica. El mismo autor, Bárcena (1997), señala que el punto de encuentro entre ambas líneas de pensamiento sería lo que llama “juicio político”:

La ciudadanía es un título al que accedemos cuando se nos reconocen determinados derechos. Pero existe un elemento en que ambas tradiciones no podrían justificadamente entrar en contradicción. Se trata de un elemento que forma parte de una noción comprensiva de competencia cívica: el juicio político. A través del ejercicio de nuestra facultad de juzgar las realidades políticas, y no sólo por el ejercicio de la virtud cívica, también accedemos a una plena condición de ciudadanía, a un tipo de actividad ciudadana en la que los valores de la tradición liberal y los del pensamiento cívico republicano pueden llegar a armonizarse. (p.83)

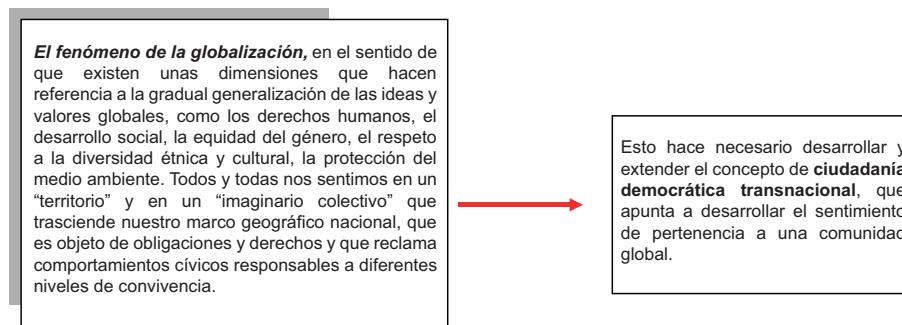
Este debate entre liberales y comunitaristas continúa en la actualidad, y trata sucesivamente de buscar respuestas a los fenómenos sociales que influencian la vida de individuos y colectivos en las sociedades. El concepto de ciudadanía no acaba.

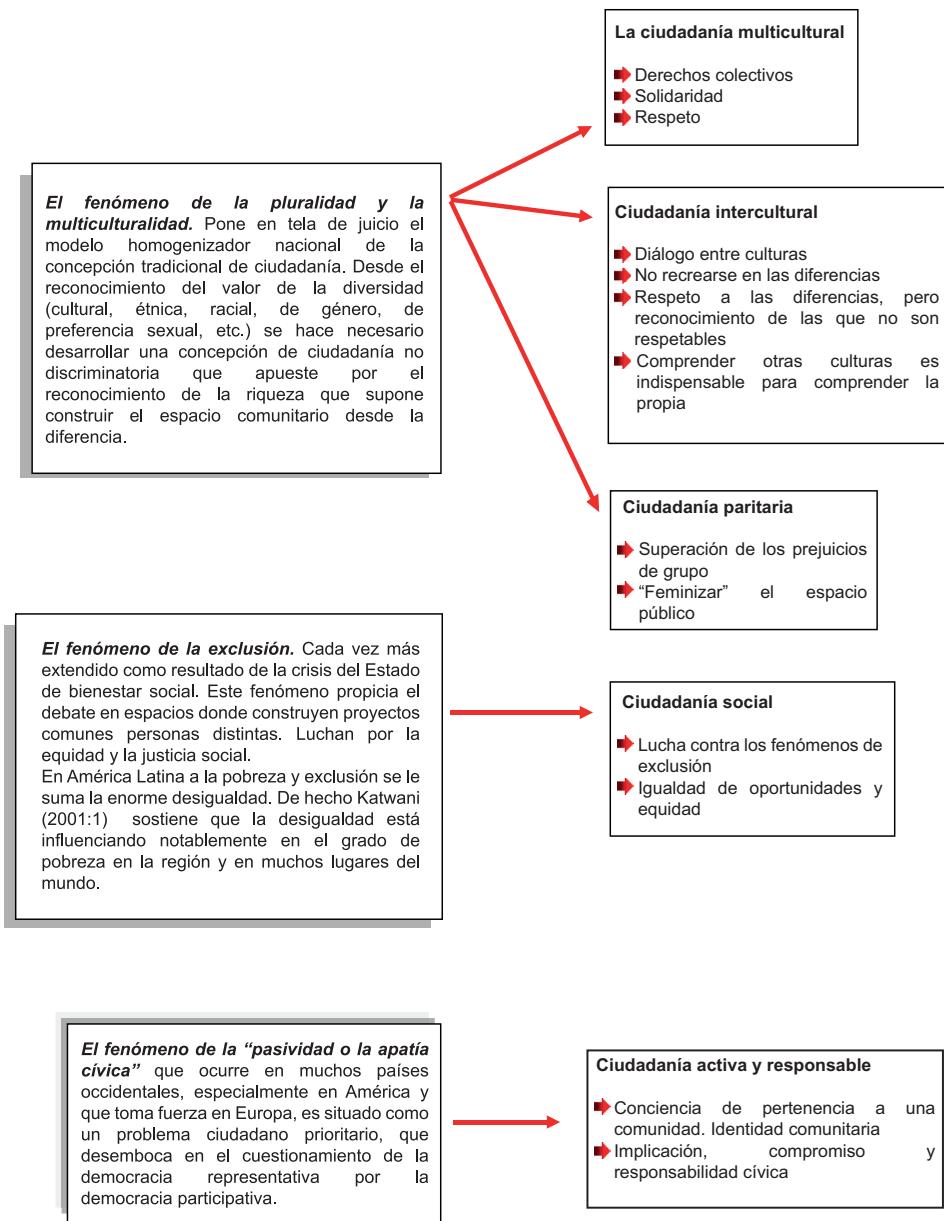
2.1.2 Nuevos conceptos de ciudadanía

El concepto de ciudadanía avanza en la medida en que busca responder a una sociedad más justa e inclusiva. Es una búsqueda incansable de respuestas a los fenómenos sociales de injusticia y exclusión social por motivos de intolerancia e irrespeto cultural y étnico, de clase social, género, físico y mental, de aprovechamiento inadecuado del medio ambiente y obstáculos para que las personas participen en la deliberación y toma de decisiones públicas, entre otros, que sin lugar a dudas cuestionan el Estado – nación y el concepto de ciudadanía que viene unido a él.

Por consiguiente, Bartolomé y Cabrera (2003) sostienen: “Los distintos fenómenos sociales que acontecen en nuestros tiempos han puesto en tela de juicio la insuficiencia de un concepto de ciudadanía tradicional asociado a la noción de nacionalidad, lo cual está dando lugar a distintas formas de ciudadanía”. Las autoras nos hacen una pertinente descripción de esos acontecimientos y fenómenos ocurridos (p.43). Veamos en el siguiente cuadro sinóptico:

Cuadro 4. Fenómenos sociales y conceptos de ciudadanía.





El fenómeno de uso irracional del medio ambiente está destruyendo los sistemas naturales mundiales, de seguir en esa dinámica, las próximas generaciones van a sufrir rigurosas consecuencias que ya las generaciones actuales estamos empezando a sentir. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, basados en una confianza irracional en la capacidad ilimitada de la ciencia para resolver cualquier problema, que amenaza la calidad de vida.



Ciudadanía ambiental

- ➡ Conciencia de que la ecología es un elemento público
- ➡ Preservación y cuidado del medio ambiente
- ➡ Desarrollo sostenible

Desde la anterior perspectiva (Cabrera, 2002, p.82) hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad o pasotismo. Una noción que supere la distinción que con demasiada frecuencia se oye entre ‘ciudadanos de primera’ y ‘ciudadanos de segunda’.

Para ubicar y dar a conocer estos nuevos planteamientos, abordaremos según Cabrera (2002) dos componentes interdependientes pero bien diferenciados que comprenden la ciudadanía:

- a) **Componente político de la ciudadanía**, asociado a un estatus, es un contrato político por decirlo así, entre un individuo o colectivo y una comunidad cívica, en función de la cual se es miembro de pleno derecho de esa comunidad cívica. En este sentido, se puede hablar de “ser ciudadano de” o del reconocimiento de una “identidad jurídica” de la persona. (p.87)
- b) **Componente práctico de la ciudadanía**, junto al componente político de ciudadanía está aquel otro de naturaleza psicológica que se refiere al sentimiento de pertenencia a una comunidad. Para que una persona se perciba a sí misma como ciudadana y desarrolle una conciencia de ciudadanía ha de sentirse parte de una comunidad. (p.88)

¿Es desde estos términos como puede desarrollarse la ciudadanía en el sentido de un proceso de construcción social? Consideramos que en la medida en que los ciudadanos participan, interactúan, se retroalimentan de ideas y decisiones, y elaboran valores y normas que hagan posible el vivir juntos, se puede facilitar la adquisición en cada uno de ellos de una identidad cívica compartida, a partir de una toma de conciencia

de que se pertenece a una comunidad, y de una satisfacción y de una voluntad por participar en ella.

Por lo anterior, para afianzar la participación ciudadana necesitamos desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

No obstante, cabe destacar que una persona puede ejercer de ciudadano si se le reconoce un estatus de ciudadano y, a la vez, la persona defiende y mejora su condición de ciudadano en la medida que ejercita su ciudadanía.

Hoy en día se han construido nuevas concepciones de ciudadanía que giran en torno a la participación, deliberación, responsabilidad social y al juicio crítico. La democracia se enriquece más desde estos discursos actuales.

Por consiguiente, desde Bárcena (1997) se puede comprender que:

La ciudadanía es un título que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un estado y su capacidad individual como miembro activo de este. En este sentido, la ciudadanía equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación en la esfera pública. Pero también la ciudadanía entraña un vínculo político que es proporcionar la puesta en práctica de esa clase de derechos y deberes reconocidos. (p.152)

Por lo tanto, nuestro concepto de ciudadanía se basa en el reconocimiento (estatus) de un vínculo político (sentimiento de pertenencia) que sustenta nuestro derecho y deber de contribuir en la construcción diaria de una sociedad más justa, en la que nos sintamos identificados a través de la participación, la deliberación pública y la toma de decisiones como individuos o colectivos sin que haya discriminación alguna, siendo conscientes de la pluralidad del contexto, existiendo al tiempo una invitación sincera y permanente de parte de esa sociedad y sus instituciones para seguir participando con entusiasmo al ver representados en hechos y sentimientos los intereses y expectativas que proponemos para nuestro grupo y los demás.

Vemos que el concepto de ciudadanía se ajusta a cada una de las necesidades y problemáticas de la humanidad, o por lo menos eso trata de hacer. En el contexto sociocultural de Colombia, donde hay una gran crisis de violación de los Derechos Humanos y donde se atenta contra la democracia diariamente en un medio pluriétnico y multicultural, los conceptos que desde nuestra perspectiva nos pueden iluminar con mayor claridad son ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural y la interculturalidad e inclusión en sociedades democráticas.

2.2 Ciudadanía multicultural

Desde la concepción de Kymlicka (1996), podemos entender que la ciudadanía multicultural es propiciar que las democracias de los estados multinacionales y poliétnicos construyan como fundamento de sus constituciones políticas el reconocimiento y apoyo a la identidad cultural de los grupos étnicos y minorías nacionales, y apostar con vigor y convencimiento por una justicia basada en la igualdad que permita adecuar necesidades diferenciadas, es decir, los derechos colectivos para que puedan tener la posibilidad de mantenerse como cultura distinta si lo anhelan. Y es imprescindible, además, que se les brinden las mismas asistencias y oportunidades que a la nación mayoritaria en términos equitativos.

Para todo ello se necesita valorar la diversidad cultural, darle voz a las minorías y a los grupos étnicos para que puedan expresar sus necesidades, intereses y aspiraciones. En palabras de Kymlicka (1996) “resulta vital que las minorías dispongan de procedimientos justos para que se escuche su voz en el proceso político, parece obvio que las propuestas orientadas a lograr la representación de grupo les proporcionan tales procedimientos” (p.209).

En el marco de un escenario en el cual coexisten grupos culturales y nacionales, la tolerancia según Kymlicka (1996) tiene sus límites: “Por lo tanto, los miembros de la mayoría liberal (puede ser la población dominante) tiene que sentarse con los miembros de las minoría nacional en la búsqueda de una forma de convivencia pacífica y armoniosa” (p.211). Esta relación debe estar basada en el diálogo, pero antes de iniciar este dialogo es de gran importancia desde la teoría liberal la explicación detallada de los principios liberales de libertad e igualdad.

Para soñar con una democracia estable en un Estado pluriétnico y multicultural, es necesario desarrollar el sentido de la solidaridad, porque la ciudadanía debe ser un foro donde la gente supere las diferencias y piense en el bien común de todos los ciudadanos. La salud y la estabilidad de las democracias modernas no solo dependen de la justicia de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos, es decir, de su sentimiento de identidad y de cómo consideran diferentes formas de identidad: nacional, regional, étnica o religiosa; de la capacidad de tolerar y de trabajar con personas distintas.

Kymlicka (1996) sostiene:

Si existe una forma viable de promover un sentimiento de solidaridad y de finalidad común en un Estado multinacional, esta deberá acomodar, y no subordinar, las identidades nacionales. Las personas de diferentes grupos

nacionales únicamente compartirán una lealtad hacia el gobierno general si lo ven como el contexto en el que se alimenta su identidad nacional y no como el contexto que las subordina. (p. 258)

Teniendo en cuenta los anteriores presupuestos, por medio de sus políticas los estados deben favorecer la consecución de los derechos poliétnicos³¹, ya que puede contribuir más a esa solidaridad e impulsar la integración social y la unidad política. Y con respecto a las aspiraciones de autogobierno de minorías nacionales, es necesario acomodar esas aspiraciones dentro de la política del Estado, el cual debe conocer los límites de su derecho a gobernarlas.

2.2.1 ¿Cómo sería un Estado multicultural?

Según Kymlicka (2003) “los detalles precisos varían de país a país. No obstante, según el autor, hay tres principios que son comunes en las diferentes luchas por reformar un Estado para hacer que responda a la multiculturalidad” (p.50).

1. El repudio a la vieja idea de que el Estado es posesión de un solo grupo nacional. Es el más importante.
2. Implica que un Estado multicultural repudia las políticas de “construcción nacional” que asimilan o excluyen a los miembros de minorías o grupos no dominantes. En cambio, acepta que los individuos deberían ser capaces de acceder a las instituciones del Estado y actuar como ciudadanos iguales en la vida política sin tener que esconder o negar su identidad etnocultural. El Estado acepta la obligación de otorgar a la historia, idioma y cultura de los grupos no dominantes el mismo reconocimiento y favores que se otorga al grupo dominante.
3. Reconoce la injusticia histórica que se ejerció sobre las minorías o grupos no dominantes por las viejas políticas de asimilación y exclusión, y manifiesta su deseo de ofrecer algún tipo de remedio o rectificación frente a estas. (p.50)

No obstante, estos tres puntos en común son a menudo minimizados por las diferencias entre diversos modelos de Estado multicultural. La manera precisa como los grupos minoritarios desean ser reconocidos y “adecuados” o como las injusticias históricas de las que fueron objeto sean encomendadas, varían enormemente de país a país, así como las diferentes minorías de un mismo país.

Kymlicka sostiene que la clase de Estado multicultural deseado por varios grupos depende en gran parte de las capacidades y aspiraciones de cada grupo que, a su vez, depende de su número y concentración territorial, al igual que tiene que ver con las

31. La mayor parte de las reivindicaciones poliétnicas demuestran que los miembros de los grupos minoritarios desean participar en el conjunto de la sociedad. (Kymlicka; 1996:242).

formas e intensidades del maltrato que han recibido históricamente de manos del Estado.

2.2.2 ¿Cómo sería un Estado multicultural en América Latina?

En Latinoamérica encontramos grupos históricos bastante numerosos y que permanecen principalmente concentrados en sus territorios o fuera de él hoy en día, pero que ya no forman una mayoría allí, tal vez como resultado de intentos deliberados del Estado de “inundar” al grupo con colonos provenientes del grupo dominante y de la negativa del Estado de respetar sus derechos históricos a la tierra.

Este es el caso de muchos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica, pueblos que han experimentado la migración cuando sus miembros se mudan a las ciudades en busca de trabajo o por motivos que están fuera de su voluntad (actos violentos).

Kymlicka (2003) sostiene:

La responsabilidad de un Estado multicultural es evidentemente compleja en Latinoamérica. Diferentes colectivos e individuos como los indígenas, afrodescendientes, personas en situación de desplazamiento forzado, mujeres cabeza de hogar, niños y jóvenes en situación de calle, necesitan y desean diferentes formas de reconocimiento y adecuación. En la medida en que estos grupos migran a los centros urbanos, sus necesidades, intereses y aspiraciones en materia de educación, representación política, idioma y demandas por la tierra serán obviamente diferentes de las de quienes continúan viviendo en su territorio histórico. Para las poblaciones rurales lograr cierto tipo de autonomía local es probablemente una demanda mayor. (p.52)

No obstante, no hay mucho que los gobiernos locales puedan hacer. Estos gobiernos controlan las escuelas primarias, pero pueden no tener la cantidad suficiente de recursos para manejar escuelas secundarias o universidades. Pueden tener sus propias clínicas pero difícilmente sus propios hospitales. Pueden regular el uso de la tierra localmente, pero no controlar las políticas de desarrollo económico local o proyectos de recursos naturales. Estas políticas sólo pueden ser convertidas en leyes, iniciadas y administradas en niveles más altos de gobierno. Por ello en toda Latinoamérica podemos ver crecientes esfuerzos por crear estructuras de gobiernos indígenas por sobre el nivel de los pueblos locales, frecuentemente uniendo diferentes comunidades en un solo gobierno.

Por consiguiente, comprendemos desde Kymlicka que lo importante es tener claro que resulta engañoso hablar de un solo modelo de Estado multicultural en

Latinoamérica, en tanto existen enormes variaciones en las clases de reformas de Estado demandadas, no solo entre los diferentes países de la región, sino también entre los diferentes tipos de grupos dentro de un mismo país, incluso dentro del mismo tipo de grupo debido a diferentes historias de dispersión.

Taylor (1991) llama “diversidad profunda” a lo que venimos tratando, y dice que es una característica definitoria de las políticas multiculturales de reconocimiento. Un Estado genuinamente multicultural reconoce que los ciudadanos y ciudadanas no solo son diferentes en su idioma y cultura, sino que también son diferentes de otros diversos modos, y que entonces se relacionarán con el Estado de maneras diferentes y con distintas formas de pertenencia multicultural al mismo. “Lo que llama Taylor identidades colectivas que entran en competencia con el derecho a iguales libertades subjetivas” (Habermas, 2010, p.194).

“Un Estado multicultural es el que se forma así mismo para hacer posibles varias formas de pertenencia multicultural” (Taylor, 1991). Desde la perspectiva anterior, podemos reflexionar lo siguiente:

- Las políticas de los Estados multiculturales actuales en América Latina, son medidas benévolas que crean vínculos de dependencia y cultura de la compasión. Antes por el contrario, deben promover la autonomía de la gente, de cara a generar cultura política.
- En la región las políticas multiculturales no deben invisibilizar la pobreza de las poblaciones discriminadas y la injusticia distributiva que genera el modelo neoliberal de acumulación de capital. No olvidemos que la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva. No es por casualidad que en las regiones de mayor pobreza y miseria en los diferentes países latinoamericanos se concentran las poblaciones indígenas y afrodescendientes.
- Las actitudes interpersonales o virtudes individuales deben ser asunto de Estado.
- Un Estado multicultural en América Latina no debe concentrarse solo hacia las relaciones de grupos y pueblos distintos al interior de cada uno de los estados, debe apuntar también a las relaciones con el exterior.

El Estado multicultural requiere y está implicado en la relación con otros estados y culturas. Las exclusivas relaciones internas dentro de los estados–nación solo amainan el desarrollo de la diversidad y la posibilidad de pertenecer a otras culturas distintas, propiciando con mayor facilidad nacionalismos y fundamentalismos culturales.

Con la anterior reflexión comprendemos desde Tubino (2003, p.75) que las políticas multiculturales son públicas y buscan viabilizar en el plano cultural los principios del liberalismo político y de la legislación multicultural de cuotas. Estas contribuyen

a generar a corto plazo y de manera transitoria equidad de oportunidades para las minorías excluidas o ausentes del sistema social, pero no promueven cultura política ni generan ciudadanía: ese es su límite. Fortalecen los estereotipos y prejuicios negativos hacia las diferencias: ese es el problema que generan. No fomentan relaciones interculturales de integración positiva entre los grupos culturales sino, más bien, islotes étnicos.

América Latina no está aislada, hace parte del mundo, está interconectada por diversas esferas sociales (política, cultural, de ciencia y tecnología y económicamente); más aún en estos momentos de globalización, en la era red, en la era de la comunicación. Ahora nos preguntamos, ¿qué efectos está produciendo la globalización en América Latina y por lo tanto en sus estados multiculturales?

2.3 La globalización y sus efectos en los estados multiculturales de América Latina

Castells (2003) plantea:

La globalización es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria, y está constituida por los sistemas de información, telecomunicaciones y transporte, facilitando cada vez más el desarrollo de una economía global que incluye a su vez la globalización de los mercados financieros, cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los países. (p.2)

La globalización desborda la capacidad de gestión de los estados–nación, ya que estos tienen que atender prioritariamente la dinámica de flujos globales por encima de su sociedad civil y sus necesidades.

La globalización favorece nuevas formas de organización social que ponen en tela de juicio las maneras tradicionales de hacer las cosas de personas y grupos poblacionales, cambios que muchas veces no son bien recibidos.

Castells (2003) considerase puede considerar:

Esto se debe a que las personas se hacen conscientes del déficit democrático en el ámbito institucional e ideológico del sistema político, lo cual promueve el surgimiento de una oposición explícita a la globalización, oposición que podemos entender desde el principio de la igualdad de oportunidades, ya que

las personas y grupos menos favorecidos con la economía de libre mercado -efecto directo de la globalización- quedan en condiciones de desventaja e injusticia en la medida que no hay oportunidades iguales y al alcance de todas las partes involucradas. (p.6)

En este sentido (Gottert, 2004, p. 3) nos incita a preguntarnos: ¿Será posible imaginar un sistema que reemplace el individualismo, la competitividad y las ansias de ganar a los demás por otro en el cual la cooperación y la solidaridad permitan a todos ganar? ¿Un sistema en el cual no se conciba lo diferente como una amenaza, sino como algo complementario y enriquecedor? Dice Tassin (2001) citado por Gottert (2004):

La pluralidad es un elemento constitutivo del mundo humano, la condición de un actuar político de las comunidades humanas. Sin ella, no habría mundo. La diferenciación de las comunidades es propia del mundo común. Ahora, no solamente la globalización económica niega el mundo como habitación desgajada de toda funcionalidad y de toda rentabilidad considerándolo como un gigantesco yacimiento de recursos que ella transforma en bienes de consumo, sino que destruye, llevando toda producción al único núcleo de la economía, la pluralidad cultura, sin la cual no habría mundo. La globalización obedece a una ley de unificación o de homogeneización que contradice directamente la condición de pluralidad que condiciona la existencia política de los hombres y de los Estados. (p.4)

América Latina en su conjunto está integrada en la nueva economía global, pero de forma desigual y tal vez insostenible, con altos costos sociales y económicos en la transición, y con amplios sectores sociales y territorios excluidos estructuralmente de ese proceso de “modernización” o integración económica.

Entonces nos preguntamos con Castells (2003, p.10) ¿cómo se relaciona la globalización con la evolución de las identidades colectivas en América Latina?

Este autor distingue tres identidades que coexisten de forma articulada en el sentido de la cuestión: la étnica, la regional y la nacional.

La étnica: Se ha manifestado fuertemente en los últimos años en muchos países de América Latina; es una identidad de resistencia³² específica de comunidades que son minoritarias, marginadas u olvidadas, por lo que difícilmente se ha constituido en principio de identidad más allá de los sectores movilizados por una lucha específica, generalmente defensiva. Sin embargo, experiencias como la integración de los

32. Es la que sostienen aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación de la sociedad. (Castells, 1998) citado en (Marín, ; 2002, p.:33).

pueblos indígenas en el Perú o de la población afrobrasiler en las ciudades de Brasil, son fenómenos más representativos de las tendencias en curso que la afirmación de la dignidad de los indígenas mexicanos simbolizada por las banderas zapatistas o que la extraordinaria movilización de los indígenas ecuatorianos, expresada políticamente en el movimiento Pachakutik³³.

La regional: Se ha manifestado con más fuerza en el espacio público en la última década, marcando comunidades más allá de la cotidianidad y el costumbrismo. Las culturas regionales colombianas de Antioquia y algunos sectores de la costa Caribe y Valle del Cauca, son principios definitorios de redes de protección social ante la crisis general del Estado colombiano. El norte mexicano encuentra su identidad reforzada por su carácter de polo dinámico del nuevo espacio económico, al tiempo que Yucatán y Chiapas buscan principios de movilización identitaria en su lucha contra una marginación creciente.

La nacional: A lo largo del siglo pasado el principio identitario dominante en toda América Latina ha sido la identidad nacional. Era una identidad proyecto³⁴ como la argentina por ejemplo, una identidad construida en torno a un Estado-nación que afirmaba un proyecto de desarrollo y a la vez una especificidad frente a los países poderosos y frente a los vecinos, siempre sospechosos de algún mal designio. El Estado construye la nación y la identidad nacional aparece como la principal fuente de identidad colectiva, articulada en lo privado a la identidad religiosa y en lo público a la identidad política directamente inspirada por el Estado.

No obstante, en la medida en que el Estado aparece en la década de los noventa como agente de la globalización, y en la medida en que se despegue de sus bases sociales tradicionales, la separación entre Estado y nación lleva a una crisis de la identidad nacional como principio de cohesión social. Para la mayoría de la población la identidad nacional se convierte en un principio débil, en un principio que no basta para construir el sentido de la vida. La identidad nacional tiende a ser suplantada por dos fuentes de distintos sentido: Por un lado, el individualismo (incluido el familismo), legitimado por el mercado, se convierte en fuente de racionalidad y de proyecto; por otro lado, el repliegue hacia identidades comunitarias más fuertes que una identidad nacional en crisis que lleva hacia un resurgir religioso y hacia el renacimiento de las identidades étnicas y regionales para quienes no las han perdido. Ahora bien, para la mayoría de la población, pareciera que la tendencia

33. Organización política del pueblo ecuatoriano que se construye desde el aporte de diferentes sectores sociales. Elemento fundamental de su base ideológica y programática es el respeto a la diversidad expresada bajo las formas de la interculturalidad, la pluralidad y la plurinacionalidad.

34. Esta identidad se da cuando los actores sociales construyen una nueva identidad, a partir de los materiales culturales disponibles. Además, al hacerlo no solo redefinen su posición en la sociedad sino que también buscan la transformación de la estructura social. (Castells, 1998) citado en (Marín, 2002, p.33).

dominante fuese la de constituir una comunidad territorial defensiva como apoyo de estrategias de supervivencia individual. No se observa, en general, el surgimiento de un principio identitario unificador que llene la orfandad de una nación abandonada por su Estado.

La incidencia de la globalización en América Latina y por lo tanto en sus estados multiculturales, es el cambio que ocasiona en los valores, usos y costumbres y demás aspectos socioculturales. Al parecer coarta las posibilidades de promover y afianzar un espacio público plural donde ciudadanas y ciudadanos puedan participar en la vida cultural, aspecto necesario para la vida pública. De lo contrario, continuará forjándose una identidad de resistencia en pro del mejoramiento de una calidad de vida más sectorizada y fraccionada que en conjunto.

Por consiguiente, tenemos que incentivar el diálogo y asumir un aprendizaje permanente de la convivencia en paz, respetándonos y enriqueciéndonos recíprocamente. Se trata de valores básicos para nuestras relaciones cercanas y lejanas con otras personas y grupos distintos, no solo culturalmente. Los estados y la sociedad civil deben ser conscientes de que mediante el diálogo se puede negociar lo conveniente y no conveniente para los valores culturales de los distintos pueblos en la era de la globalización, al igual de que las políticas públicas deben favorecer la participación de todos los grupos poblacionales que puedan ser afectados por la avalancha desmesurada e indiscriminada de la información y la tecnología. Así mismo, los estados deben estar preparados y atentos en concertación con la sociedad civil sobre quiénes pueden quedar por fuera de esos medios y tomar medidas al respecto. La idea sería una utilización razonable y equitativa de los medios por parte de todas las personas de un pueblo o una nación. Es tiempo de disminuir la enorme brecha entre los del “norte y los del sur” en la sociedad red.

2.4 Dudas que suscita el discurso de la ciudadanía multicultural

Multiculturalismo e interculturalidad representan opciones filosóficas y políticas totalmente distintas que han dado lugar a modelos de educación completamente diferenciados en sus fines y estrategias de intervención. Es decir, mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo. La educación multicultural promueve la tolerancia cultural, mientras que la educación intercultural promueve el diálogo intercultural.

En esta misma línea de dudas con respecto al planteamiento de Kymlicka, Tubino (2003) sostiene:

El multiculturalismo no es un asunto que compete solo a las instituciones y a la estructura de los estados. Por otro lado, la interculturalidad no es un asunto solo de actitudes interpersonales o virtudes individuales, es también un asunto de Estado. (p.74)

Está claro entonces que una cosa es la multiculturalidad y otra es la interculturalidad. El cuadro siguiente nos puede dar algunas pistas que sostienen el discurso de ambos conceptos:

Cuadro 5. Paralelo entre multiculturalidad e interculturalidad.

Multiculturalidad	Interculturalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Busca producir y produce sociedades paralelas. • El lema del multiculturalismo es: a pesar de que somos diferentes tenemos que aprender a convivir sin agredirnos, es decir respetándonos. • Las políticas multiculturales evitan los desencuentros. • Promueve la tolerancia. • No erradica los estereotipos y prejuicios que contaminan las relaciones entre las personas diferentes. • Las políticas multiculturales son acciones afirmativas. • La racionalidad multicultural es una racionalidad monológica, no reconoce al otro como interlocutor válido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas. • El lema de la interculturalidad es: a buena hora somos iguales y diferentes; aprendamos a convivir enriqueciéndonos recíprocamente. • Las políticas interculturales promueven los encuentros. • Promueve el diálogo. • Busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural. • Las políticas interculturales son acciones transformativas, es decir, buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva. • La racionalidad intercultural es comunicativa: parte de reconocimiento del otro interlocutor con quien comparto en situación de diálogo una comunidad de valores transculturales.

Creemos que la gran ausente en el tema de la que plantea Kymlicka es la sociedad civil. En una democracia inclusiva y equitativa las políticas de Estado deben surgir concertadamente entre el Estado, la sociedad civil y los partidos políticos que son actores públicos que emanan de ella. En una democracia sincera el Estado no debe

sustituir a la sociedad civil en la generación de políticas. El Estado debe promover y garantizar la participación pública para facilitar la deliberación común y la acción concertada. Kymlicka no menciona que las estructuras e instituciones de las democracias liberales son escenarios monoculturales (aunque las constituciones se ubiquen en un multiculturalismo comunitarista o pluralista) no inclusivos. Prima y gobierna la sociedad dominante.

Para concluir, (Bartolomé y Cabrera, 2003, p. 36) creen que la mayoría de los enfoques y modelos de multiculturalismo pueden explicarse mediante la combinación de tres parámetros: multiculturalismo y asimilación; multiculturalismo y reconocimiento; y multiculturalismo y pluralismo. No ampliaremos estos parámetros pero si resaltaremos la conclusión a la que han llegado las mismas autoras Bartolomé y Cabrera (2003):

El ejercicio del pluralismo supone un reto para las sociedades democráticas actuales, si establecemos una identificación entre este y la virtud de la tolerancia, es decir, desde esa posición asimétrica que supone la existencia de colectivos en desigualdad de condiciones para responder a estas cuestiones: tolerar: ¿hasta dónde?; ¿hasta que cada grupo cultural establezca sus propias leyes y su propia dinámica, cerrada sobre sí misma, sin tener nada en común con los otros grupos culturales?; ¿hasta que la sociedad mayoritaria determine qué se puede tolerar? (p.38)

Mediante la anterior reflexión crítica y propositiva las autoras nos invitan a pasar de la tolerancia al reconocimiento entre las culturas y, por lo tanto, a una dinámica realmente intercultural.

2.5 Ciudadanía intercultural

Cortina (1999) refiere que la ciudadanía intercultural es una iniciativa concertada entre el Estado en un contexto caracterizado por su diversidad étnica y cultural, y los grupos y pueblos que la integran, para buscar que todas las personas de todos los grupos étnicos y culturales conozcan, comprendan y compartan las diferentes culturas y sus problemáticas, no solo en los ámbitos legal y político como son las reivindicaciones, es decir, la lucha por el reconocimiento de derechos que les concedan autonomía para gobernarse y mayor participación en las decisiones políticas del Estado a que pertenecen o quieren pertenecer (que desde luego son importantes y han sido preocupación del multiculturalismo durante mucho tiempo), sino ir más allá y llegar a inquietarse en igual magnitud por la dimensión social y civil.

Esta dimensión social y civil se traduce en que una sociedad justa debe facilitar la **construcción de la identidad personal**³⁵ y proteger la libertad de los ciudadanos y ciudadanas de **elegir la propia identidad**, o sea a decidir a qué grupos quieren pertenecer y con cuál se identifican y están dispuestos a construir y a afianzar *su sentimiento de pertenencia*. Para construir una identidad moderna necesitamos contar con el reconocimiento de otros significativos, pero también es indispensable que el individuo elija y redefina su identidad. Para ello contará sin duda con su sentido de pertenencia a distintos grupos, al grupo de las mujeres, de las blancas, de las cristianas, de las europeas, de las maestras, y a una infinidad de grupos más.

Una de las mayores dificultades de las identidades colectivas en el mundo moderno consiste en que dependen de que los individuos que se supone las componen posean un fuerte sentido de pertenencia y estén dispuestos a entablar una auténtica lucha por el reconocimiento ajeno, porque esa cualidad les parece indispensable para el desarrollo de su identidad (Cortina, 1999, pp.199 y 201).

Al Estado le corresponde entonces amparar y dinamizar la autonomía de las personas para elegir esa identidad y negociarla con miras a la coexistencia y convivencia de todos los grupos culturales. Si los sujetos han de elegir su identidad y negociarla, el Estado ha de optar por aquella forma que permita la coexistencia del más amplio número de formas de vida, como es el caso de la defensa de la autonomía. La autonomía pese a Rawls, no esboza un proyecto de vida buena, sino que asegura únicamente que cada persona debe forjar su identidad, obviamente con el concurso de los otros que para ella son significativos (Cortina, 1999, pp. 204 y 205).

Por consiguiente, comprender la dimensión social y civil de las culturas y pueblos desde una perspectiva interpretativa de su realidad y ética, enmarcada en el mundo de la vida, es la mejor manera para entender la multiculturalidad; es una importante base para empezar a tejer una ciudadanía intercultural. Claro que no se debe olvidar que existen obstáculos para comprender la dimensión social y civil de las culturas, como el de instaurar el discurso sobre si *las culturas tienen o no una dignidad igual*, o si hay culturas inferiores y superiores. Más bien, lo que debemos construir son las estrategias que nos permitan descubrir los rasgos respetables, los indeseables y los que universalizaríamos en las culturas existentes.

35. La construcción de la identidad personal según Taylor consiste en tres ejes que son: *Moral*, el surgimiento de la idea de dignidad, ligada a la igualdad de todo ser humano, es decir, toda persona es igual en dignidad. *Personal*, la revolución expresiva, que lleva a cada individuo a reconocer su propio modo de ser humano y a realizarlo en su originalidad y autenticidad. *Los otros significativos*, que los demás le reconozcan su identidad, son los que ayudan a que una persona pueda autodefinirse. Una identidad forjada en los tres ejes mencionados, desplaza a la negociación y a la lucha por el reconocimiento, pero por el momento es una utopía, ya que para que las personas interioricen y manifiesten estos ejes se requiere una larga tarea. Más bien tengamos presente lo que dice Cortina: "La identidad no nos viene dada, sino que la negociamos, de ahí la importancia de las luchas sociales emprendidas por obtener el reconocimiento de los otros significativos" (Cortina, 1999, p.199).

Cortina (1999) expresa que: solo “Que solo el diálogo intercultural de la comprensión profunda de los intereses de personas con distintos bagajes culturales, pueden surgir los materiales para construir una sociedad justa, tanto política como mundial” (pp.214 y 215).

Ese diálogo intercultural según Cortina (2005)³⁶ no tiene que ser solo asunto de los líderes, sino que empieza en las escuelas, los barrios, los lugares de trabajo. Mientras existan guetos, mientras la vida cotidiana no sea en realidad intercultural, seguirá pareciendo que hay un abismo entre las culturas, cuando en realidad existe una gran sintonía entre estas si no se interpretaran desde la miseria, el desprecio y la prevención. Hacer intercultural la vida cotidiana es asegurar que cada cultura dará lo mejor de ella; por eso la integración en la ciudadanía ha de hacerse desde el diálogo intercultural de la vida diaria.

Desde nuestra perspectiva, los mínimos de justicia en una sociedad cada vez más plural y multicultural, son fortalecer e incentivar los espacios públicos que permitan a los diferentes grupos culturales a través de sus interlocutores dialogar en igualdad de condiciones. El Estado debe velar para que en el espacio público autónomo se dé un dialogo abierto.

De esta forma, se propiciará que los miembros de los diferentes grupos culturales se descubran y aporten entre sí mutuamente, y que sean conscientes de dicha relación caracterizada por el intercambio. Este es sin duda uno de los propósitos más anhelados de la interculturalidad para contribuir a una ciudadanía en un mundo cada vez más caracterizado por la diversidad humana.

2.6 ¿Cómo se vinculan los conceptos de interculturalidad e inclusión?

Desde Valiente (2003) se puede comprender el vínculo y la relación entre interculturalidad e inclusión:

Si interculturalidad es diálogo, interacción y práctica de actitudes de respeto a las diferencias ¿cómo conciliar la diversidad de identidades sobre la afirmación de derechos orientados a la equidad y a la igualdad de oportunidades? ¿Qué significa incluir al “otro” dentro de un marco de disenso, tan necesario para la convivencia, en una sociedad democrática y multicultural? ¿Sobre la base de tradiciones compartidas, qué competencias son necesarias desarrollar en

36. Artículo Europa Intercultural. En Aula Intercultural [Disponible en Línea a 25 de diciembre de 2005]: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1228.

el proceso de construcción de una sociedad plural y diferenciada? ¿Cuál es el valor agregado de la perspectiva intercultural? ¿Cuál es su relación con la ciudadanía como práctica en el marco del proceso educativo y, dentro de este, qué rol juega la formación docente? (p.139)

Esta autora afirma que un aspecto central de la interculturalidad es la noción de compartir, la cual supone partir del reconocimiento recíproco de las diferencias. Fomentar este reconocimiento es una oportunidad de contribuir a superar las relaciones de exclusión. La capacidad de compartir favorece desarrollar y mantener una actitud abierta y de aceptación de las diferencias, sin procurar integrarlas bajo un manto de uniformidad ni construir una sociedad homogeneizada.

También Valiente (2003) afirma:

Vivimos en una realidad global caracterizada por la heterogeneidad. Ya no es posible pensar en respuestas únicas o elaboradas en el estrecho marco del concepto de los estados nacionales. La velocidad de los cambios sociales, en el conocimiento y en la tecnología, desafía a dar respuestas prácticas, lo cual implica adecuar el pensamiento y las estrategias de solución a problemas de relaciones de convivencia política, social, profesional y cotidiana. (p.140)

2.7 ¿Quién es intercultural e incluyente?

¿Quién puede ser intercultural y cómo él o ella se relacionan con la diversidad? ¿Qué tipo de hábitos, creencias y virtudes posee una persona inclusiva?

Una persona intercultural es alguien que no solo apoya los principios de un Estado multicultural³⁷, sino que también demuestra todo un rango de actitudes personales positivas hacia la diversidad. En particular, es alguien que es curioso en vez de temeroso con respecto a otras culturas y personas; alguien que está abierto a aprender de otros estilos de vida y dispuesto a considerar cómo se ven las cosas desde el punto de vista de otra gente en vez de asumir como superior su perspectiva o modo de vida heredado; alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes, etc.

37. El Estado no solo es posesión del grupo dominante nacional, sino que pertenece equitativamente a todos los ciudadanos; que las políticas de construcción nacional asimilacionistas y excluyentes sean remplazadas por políticas de reconocimiento y adecuación; y que las injusticias históricas sean reconocidas. (Kymlicka; 2003:54).

Kymlicka (2003) aduce:

Comúnmente se dice que este tipo de Interculturalismo es crecientemente necesario debido a las fuerzas de la globalización. Hoy en día hay un nivel de interdependencia mucho más grande entre miembros de diferentes grupos. Ya ningún grupo es realmente autosuficiente. Ningún grupo es en realidad “institucionalmente completo”. Hasta el grupo más importante, con los más grandes derechos de autogobierno, no es autónomo sino que está integrado a estructuras transnacionales políticas y económicas, sujeto a fuerzas internacionales relacionadas con la economía, el medio ambiente o la seguridad. Como resultado, todo el mundo hoy en día necesita ser capaz de tratar con personas que no pertenecen a su propio grupo y debe, por lo tanto, aprender a tratar con la diversidad. (p.54)

Por consiguiente, se necesitan habilidades interculturales, que deberían ser vistas no solo como necesidades pragmáticas dadas la realidad de la interdependencia global y la mezcla interétnica, social, cultural, etc., sino como algo intrínsecamente valioso. Ser capaces de tener una interacción positiva con personas distintas enriquece nuestras vidas: expande nuestros horizontes, provee nuevas perspectivas y nos enseña a ser más críticos con nuestras tradiciones heredadas.

Es, en pocas palabras, “Una parte importante del desarrollo personal. Alguien que solo se siente cómodo con miembros de su propio grupo y que no es capaz de o no desea tratar con ‘otros’ está haciendo una estupidez en su vida” (Kymlicka, 2003, p.58).

2.8 ¿Cómo está surgiendo el discurso de la interculturalidad e inclusión en América Latina?

Tubino (2003) aduce que la falta de comprensión y valoración de la diversidad propicia de alguna manera la violencia social y cultural tanto latente como abierta. Y frente a esas violencias responde el discurso de la interculturalidad e inclusión en América Latina. Es un discurso que se enfoca más en un conjunto de actitudes, virtudes o hábitos en el plano de la vida individual y colectiva, que es necesario afianzar y desarrollar para que los estados multiculturales y plurales funcionen adecuadamente y las personas desarrollos actitudes y habilidades que les permitan interactuar en el marco de la interdependencia y diálogo con otras (p.76).

Cada vez más personas y grupos de personas del mundo académico y de organizaciones de la vida civil se suman a este nuevo proyecto de sociedad democrática inclusiva.

Las democracias deben ser interculturales e inclusivas, y para ello tienen como primera tarea descolonizar culturalmente los espacios públicos del debate político. Los espacios públicos del debate democrático deben ser culturalmente inclusivos y socialmente diversos.

La Interculturalidad busca la inclusión y la equidad social en el marco de la interacción real diaria de las personas y colectivos diversos; apuesta porque sea una política de Estado y un referente a tener en cuenta por todos los estados en esta era de la globalización, una responsabilidad y derecho civil, un imaginario colectivo, un valor cultural y unas habilidades reales en nuestros campos de acción diarios en diversas comunidades políticas.

2.9 La interculturalidad desde la inclusión en sociedades democráticas

Es de vital importancia que en las personas surja interés por querer suplir los problemas de la humanidad y también los locales, por supuesto. Para ello es menester que esos problemas o esas dificultades se conviertan en preocupación pública, pues es hora de dejar de ser apáticos a las dificultades y crisis sociales que nos rodean, como aquellas que se basan o permiten el fenómeno de la exclusión y que muchas veces esquivamos. La causa del otro es la nuestra en una sociedad que compartimos y en cuyas decisiones participamos día a día.

Al respecto expresa Mayor (2003) lo siguiente:

Aprender a coexistir con nuestro medio, aprender a vivir con las otras culturas son desafíos de gran envergadura que no podemos eludir en estos momentos históricos en los cuales la democracia a escala planetaria, nosotros, los pueblos (...) corremos el riesgo de sucumbir. Estamos convencidos de que la construcción de una cultura democrática verdadera y la cultura de la convivencia global nos permitirán afrontar estos desafíos con éxito. (p.5)

“Aprender a vivir juntos es la clave para la ciudadanía democrática y por lo tanto para la paz” (Mayor, 2003, p.7)

Para desarrollar la interculturalidad e inclusión verdadera en nuestras democracias, necesitamos la participación protagónica y equitativa en los espacios públicos locales, regionales y nacionales de todas las personas y colectivos. Permitir a los marginados participar más en el poder para que la democracia sea cada vez más real, compartida e inclusiva.

Lo anterior concuerda con el modelo comunitarista en su crítica al modelo liberal, en tanto en cuanto no deja espacios a los aspectos éticos de la política, ni tampoco a la consideración del compromiso ciudadano. No obstante, se distancia del comunitarismo porque apuesta al pluralismo y respeto a las diferencias como fundamentos de este modelo. Además, el comunitarismo destaca el bien común como algo dado y no discutible.

Desde la interculturalidad e inclusión se puede considerar que no hay una idea única del bien común, y que la ciudadanía misma es una opción que tiene diversas interpretaciones. Por ello esta perspectiva defiende la participación popular directa en decisiones que afectan la vida económica, social y política de las poblaciones. La participación es eje central en la deliberación y toma de decisiones respecto a lo que ha de hacerse y al cómo ha de hacerse.

Chantal Mouffe (citado en Gimeno y Enríquez, 2002, p.86) plantea que es una identificación con la red pública. Son bastantes las personas y organizaciones humanas que luchan por muchas causas del bien común desde su visión, pero estas a su vez deben ser conscientes de las reglas de la red pública; los une el reconocimiento de valores éticopolíticos.

En el ámbito de la realidad multicultural, para que la interculturalidad adquiera un perfil verdaderamente inclusivo es necesario que luchen individuos y colectivos por “un Estado plural, que es una forma de lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales” (Villoro, 1998, p.59); y que ese Estado plural trabaje por una “discriminación positiva que permita a los marginados participar más en el poder político, que es la estrategia recomendada para que la democracia sea cada vez más real y compartida” (Camps, 1996, p.25, citado por Tubino, 2003, p.79).

2.10 Interculturalidad inclusiva

Desde Ilizarbe (2002, p.83) comprendemos que la interculturalidad nos permite ubicar y situar uno de los aspectos más difíciles en el desarrollo de la democracia, como es construir un espacio para la interacción concertada entre diferentes grupos. La interculturalidad es entonces una luz que nos ilumina para construir un sistema verdaderamente inclusivo, donde las diferencias no generen desigualdad y exclusión, y más bien propicien espacios participativos, deliberativos, donde se llegue a alianzas en las cuales no existan personas y grupos de personas excluidas o ausentes del sistema social y de los espacios de poder de las comunidades políticas.

Por lo tanto, se trata entonces de buscar la manera consciente de construir un proyecto común a partir de lo diverso, de buscar la unidad en la diversidad.

En este contexto, es menester saber que enfrentamos un doble reto en la tarea de posibilitar relaciones interculturales fundamentadas en el principio de la simetría social y cultural. Es decir, se trata entonces de suscitar tanto el principio de reconocimiento -respeto activo de la diversidad e interdependencia entre grupos e individuos distintos- como el principio de redistribución para generar mínimos de justicia compartida que permita a su vez igualdad y equidad social.

En este sentido, Fraser (1997) resalta: “Las diferencias pueden ser elaboradas libremente y mediadas democráticamente solo basándose en la igualdad social” (p.248, citada por Ilizarbe, 2002, p.85).

La mayoría de los países latinoamericanos tienen constituciones multiculturales y pluralistas que apuntan por el reconocimiento, respeto y protección de la diversidad³⁸ y³⁹. No obstante, pese a los avances en materia de derechos y reconocimiento por parte de los estados y por consiguiente de la participación de los grupos e individuos en los parlamentos e instituciones de los mismos⁴⁰, la pobreza sigue siendo el común denominador de estos pueblos.

Marcos Villamán (2003) afirma:

La democracia asiste, pues, a una prueba de fuego en la región latinoamericana: la capacidad de combinar participación de la diversidad en la democracia como régimen político con la posibilidad real de construir equidad y justicia social en el ámbito socioeconómico”. (p.139)

Las políticas multiculturales de atención a la diversidad, de inclusión y equidad de los estados ocultan las desigualdades, la pobreza y la miseria principalmente.

Lerner (2003) invita a reflexionar: “Acerca de qué puede y debe aportar la perspectiva intercultural en la consolidación de la inclusión social” (p.11). Para ello, es menester cuestionarnos en qué medida y de qué forma la tolerancia, el respeto y el diálogo entre grupos e individuos, además de ser esenciales para la justicia, representan también una necesidad para el perfeccionamiento de nuestras sociedades políticas tan aquejadas de inestabilidad, tan deformadas por la inequidad y la exclusión, y tan golpeadas por la violencia y el autoritarismo a lo largo de nuestra historia republicana.

38. Once constituciones latinoamericanas y un número mayor de leyes y decretos reconocen el derecho de las poblaciones a una educación que responda a sus necesidades, intereses y aspiraciones.

39. Estos derechos pueden ser agrupados en el derecho a la identidad, el derecho al territorio y el derecho a la autonomía, entre otros.

40. Por ejemplo, en Colombia la Constitución de 1991 reconoce el derecho a los indígenas a contar con dos senadores, según un criterio de circunscripción especial; no obstante, en la actualidad son tres los indígenas en el Senado colombiano de un total de 102, dado que recibieron también apoyo no indígena de sectores progresistas de la sociedad colombiana. (López y Küper, 2004, p.33).

A nuestro entender, resulta insoslayable que haya un intercambio cultural abierto y sincero entre los habitantes de América Latina en la medida en que existan relaciones inequitativas entre sus habitantes pertenecientes a variados y disímiles mundos culturales, mientras se dé una ciudadanía nominal proclamada en nuestras constituciones, es decir, que estén declarados y formalmente reconocidos todos los derechos y atributos que convierten a una persona en ciudadano pleno.

No obstante, entre esa realidad jurídica y la realidad social existe una gran y dolorosa grieta: Ser ciudadano en América Latina se convierte en un sello de distinción, en un privilegio que alcanzan unos pocos, pues la mayoría de la población (que vive en condiciones de pobreza y se caracteriza por sus culturas distintas) queda excluida del sistema de derechos y deberes.

Desde esa perspectiva, Lerner (2003), nos da a entender que: “**En América Latina existe el reto de erigir la interculturalidad sobre la base de la inclusión de las diversas poblaciones y culturas de nuestro continente**” (p.14). Ha de ser que exprese, en su reconocimiento efectivo de derechos y atributos, un rechazo a la exclusión y por supuesto de los estereotipos y estigmatizaciones que denigran de personas y colectivos distintos en el imaginario colectivo de toda la sociedad y en sus actitudes diarias.

No obstante, Tubino (2007) manifiesta que se vienen presentando avances en América Latina por medio de propuestas de acciones afirmativas; pero que si bien es cierto, por un lado es saludable que la fragmentación racial y cultural se visualice y que el racismo y la discriminación se hagan explícitos para buscar su erradicación, por el otro lado (aduce el autor), generan tensiones propias de la convivencia entre diferentes, ya que las acciones afirmativas son políticas de equidad y no de interculturalidad, y ello es su límite (p.97). Este planteamiento es interesante, puesto que nos permite comprender que las acciones afirmativas benefician transitoriamente a los desfavorecidos para disminuir la asimetría injustamente establecida; disminuyen las tensiones sociales existentes pero crean otras, pues el reto de juntar a discriminados y a discriminadores en espacios comunes es un caldo de cultivo de conflictos.

Recapitulación

La interculturalidad entonces, si ha de ser sólida y perdurable, deberá acentuarse en una inclusión imaginada enraizada efectivamente en la realidad del subcontinente, de manera que se abran espacios de debate público en torno a los problemas de exclusión e inequidad. Por lo tanto, los estados deben adquirir y fundarse en la pluralidad, lo cual daría lugar a una democracia verdaderamente participativa en todos los ámbitos sociales, que le abra las puertas a las personas y colectivos relegados del sistema social.

Hay que apostar y trabajar con vigor por una sociedad fundamentada en la interculturalidad e inclusión que responda a su realidad social y cultural, pero a la vez al mundo, y que reconozca las diversas culturas; al igual que valore las diferencias y promueva el convivir entre ellas; que nos haga entender que no se existe sin los otros, que somos parte de la misma especie humana, que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de una diversidad que nos enriquece como humanidad, que nos enseñe a comprender que no existe la cultura sino “las culturas”, y que no podemos seguir considerando que hay culturas mejores que otras.

Fornet (2004) manifiesta: “Esto implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a respetar las claves de la felicidad de los otros”. Y también a ser críticos respecto a aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana.

Pero además de ser críticos, es importante actuar frente aquello que excluye, silencia y permite la injusticia social de los grupos étnicos y otros colectivos vulnerables en el sistema social. Luchar para que haya reflexión permanente en las personas de esos grupos sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y en desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos.

3.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN

Introducción

Convivimos en un escenario caracterizado por la diversidad étnica, cultural, social, etc.; sin embargo, las identidades locales, regionales y nacionales se construyen en condiciones desfavorables, particularmente en los barrios de las ciudades donde se acentúan cada vez más personas y familias en situación de vulnerabilidad social, la mayoría viviendo en condiciones de pobreza y miseria.

Padecemos una gama de experiencias de dolor causada por todos los eventos que testimonian una alteración del orden interno y de la paz ciudadana⁴¹. Las condiciones de desigualdad en todos los órdenes de la población de América Latina desde su historia colonizadora se ha perpetuado hasta hoy, y ha generado obstáculos cada día más complicados que han cruzado ese espacio natural de la concordia donde se pueden conciliar sus diferencias. Las secciones del territorio y de la población expuesta a condiciones de vulnerabilidad en su dignidad y en sus derechos, han aportado la cuota de dolor y de duelo; millones de latinoamericanos han padecido la残酷 de la violencia estructural (pobreza) y la violencia fratricida, como manera última y única de gestionar diferencias valoradas como no reconciliables y no negociables.

Por estos presupuestos, la educación debe asumir un papel protagónico y de liderazgo en la transformación social desde la inclusión y la equidad, con el ánimo de dar respuestas a situaciones como las descritas en el Capítulo I, y para ello es menester recuperar la fe de la comunidad educativa.

41. Ver con mayor amplitud el capítulo I.

En tal sentido lo Como lo resalta Bartolomé (2004) al considerar:

La construcción de una educación intercultural e inclusiva que nos permita dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad, y de trabajar arduamente porque tal capacidad pueda ser ejercida por todas y todos sea cual sea su origen cultural y social, o su género. (p.24)

La escuela tiene un gran papel en la orientación del rumbo de las transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, respetuosa y democrática. Es allí donde la educación intercultural e inclusiva adquiere razón de ser y necesidad de trabajarse.

Por consiguiente, en este Capítulo vamos a abordar primero el concepto de educación para la interculturalidad e inclusión, concepto que no está agotado, pues antes por el contrario está en pleno debate, buscando siempre apuntar a mejores condiciones de vida de las personas en diferentes contextos. De esta manera, responde a los acontecimientos del entorno social, político y cultural con los que la escuela debe estar vinculada. Así mismo, reflexionaremos sobre la educación para la ciudadanía que requiere Colombia, haciendo un análisis de las principales dimensiones conceptuales que la fundamentan, las cuales nos llevan a identificar y a sustentar nuestro modelo de educación para la ciudadanía democrática e intercultural, que a la vez apunta a desarrollar la ciudadanía activa, responsable y crítica. El Gredi (Grupo de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona, está trabajando este modelo, el cual describiremos con detalle.

En segunda instancia, reflexionaremos sobre cómo se forma en y para la ciudadanía democrática e intercultural, sobresaliendo el compromiso social que ha de asumir la escuela como agente trascendental para desarrollar esa formación, la cual no solo debe basarse en los contenidos de las materias sino que debe ser un eje transversal que impregne todo el currículo de la institución. Esta formación ha de posibilitar en las personas el desarrollo de actitudes, valores y competencias que les permitan vivir juntas en contextos plurales, y luego promover la construcción de proyectos comunes de comunidad en los ámbitos local y mundial.

En tercera instancia, nos centramos en cómo formar al profesorado desde el modelo de ciudadanía intercultural que hemos adoptado del Gredi. Teniendo como referente este modelo nos hemos preguntado, ¿en qué, cómo, dónde y cuándo formar al profesorado?, obteniendo, no respuestas, sino reflexiones en torno a la importancia de los valores y actitudes que fomenten una perspectiva crítica y reflexiva con la realidad; a un cambio del profesorado con trascendencia institucional y social; a la importancia de la institución educativa como lugar de formación permanente del profesorado; y a las jornadas académicas escolares durante el año lectivo como el mejor

tiempo para desarrollar procesos de formación. En estas reflexiones encontraremos recomendaciones que apuntan a mejorar la formación permanente del profesorado en contextos multiculturales y con problemática social.

3.1 Concepción de educación para la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión

El alcance de la educación para la ciudadanía no solo depende de las concepciones de ciudadanía sino también de educación, lo cual hace que el concepto sea dinámico y esté en permanente construcción.

En este sentido, sostenemos con Marco (2002, p.249) que la educación para la ciudadanía se puede orientar de distintas maneras atendiendo a la concepción de ciudadanía y de educación, al papel que se le conceda al conocimiento y a la experiencia en la construcción de los saberes y competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía, a las funciones que desempeñen los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, y a la permeabilidad de la escuela ante los cambios, problemáticas, retos y evolución de la sociedad.

En síntesis, los anteriores aspectos le dan distinta orientación a la educación para la ciudadanía. En ocasiones la educación para la ciudadanía se plasma en una materia que tiene diversas denominaciones; en otras es un enfoque transversal; unas veces aparece explícitamente en los programas, y otras está implícita en los objetivos de las leyes educativas de distintos países. Estas diversas denominaciones se enmarcan en una acción educativa inseparable de la construcción de ciudadanía, es la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Sin embargo, es menester ir todavía más allá y pensar y reflexionar profundamente sobre un modelo de ciudadanía anhelado.

Ortega, Touriñán y Escámez (2005) profundizan al respecto al aducir:

El discurso pedagógico sobre la educación para la ciudadanía no debe limitarse al ámbito de las solas formas de participación desde la educación como tal. Ha de trascender el marco de estrategias para preguntarse por otras cuestiones indispensables en la reflexión pedagógica: participar ¿en qué sociedad? ¿Para qué? Solo después de responder a estas preguntas tiene sentido la cuestión. (pp. 7 y 8)

¿Cómo participar? En los capítulos anteriores hemos reflexionado en torno a estos interrogantes.

En ese sentido, los autores nos invitan a reflexionar en que existe una grave carencia de un marco teórico en la educación para la ciudadanía que se extiende a todo el discurso de la educación social. Se constata que se ha puesto más interés en el desarrollo de estrategias y procedimientos didácticos, que en la reflexión teórica sobre el modelo de sociedad deseada y sobre el para qué. Y si no se tiene claro el modelo de sociedad en el que necesariamente se inscribe la acción educativa, las estrategias didácticas corren el riesgo de la contradicción permanente o de la inoportunidad. No es posible plantearse siquiera la necesidad de educar ciudadanos sin hacernos una pregunta: ¿Para qué sociedad?

Debemos tener presente el modelo de sociedad deseada con el objetivo de trabajar una educación para la ciudadanía que responda a la realidad y sea trascendental en ella para sus individuos y colectivos. De esta manera, también es evidente la necesidad de una luz conceptual que nos ilumine en la tarea de desentrañar las redes de significado de la sociedad que queremos y de la educación para alcanzarla.

En este sentido, Bernal (2000, pp. 46 y 47) en sus escritos sobre el humanismo cívico de Tocqueville, nos da a conocer los intentos de trascender el vacío conceptual de la educación para la ciudadanía que este autor ha identificado, presentando así algunas de sus recomendaciones. Bernal sostiene que Tocqueville acierta en su análisis gracias a la combinación entre historia y sociología, lo cual aporta datos valiosos para cualquier estudio que ambicione ilustrar las vías de solución educativa a la crisis que padece la ciudadanía democrática. Desde esta perspectiva veremos de manera sucinta como los teóricos del tema en cuestión debaten las siguientes concepciones:

Cuadro 6. Nociones de ciudadanía (Fuente: Bernal, 2000, p.47).

La noción de ciudadanía	Según Chilcott (1990), es el principal problema del profesorado.
La noción de democracia	Brigdes (1997), nos suscita a descubrir qué implicaciones conlleva como organización política, pero también como modo de vida que concede prioridad a dimensiones personales y colectivas como son la libertad y la igualdad, que en la práctica se traducen en la participación.

La noción de cohesión social	Laughlin y Juceviciene (1997), nos invitan a establecer la unidad social conviviendo con el pluralismo; a asentar las posibles relaciones entre identidad individual, familiar, nacional e internacional; a compatibilizar el respeto a la autonomía individual y la necesidad del progreso de una nación o colectividad amplia; como aduce Heller (1998) en el fondo se trataría de ver el contenido del bien común.
La noción de moralidad	Hyland (1997), nos dice que reflexionemos sobre qué contenido se concede, de máximos o de mínimos, cómo ponerse de acuerdo, y su fundamento.

A partir de este cuadro podemos visualizar cómo Tocqueville sugiere el contenido básico de estas nociones que emanan de una idea concreta acerca de quién es el ser humano. Resalta la necesidad de ponernos a pensar siempre acerca de lo humano, para entender el fondo de esas concepciones que requerimos.

Por consiguiente, desde Bernal (2000, p.48), entendemos como Tocqueville pone un acento en el entendimiento de quién es el ser humano, aspecto vital e imprescindible para el razonamiento sobre las nociones que nos interesan en la educación para la ciudadanía.

Por todo lo expuesto, en el Capítulo anterior hemos reflexionado y planteado conceptualmente la ciudadanía que requiere Colombia (el modelo de sociedad). A continuación presentaremos qué educación ha de desarrollarse para alcanzar esa sociedad y, por ende, construir la ciudadanía que requiere Colombia.

Una vez reflexionamos teóricamente en el Capítulo anterior sobre la ciudadanía que requiere Colombia, “una ciudadanía democrática e intercultural” que comprende cuatro modelos de ciudadanía: ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical, y que explicamos con profundidad, empezaremos a abordar qué educación ha de inscribirse para desarrollar esa ciudadanía que creemos puede ayudar a alcanzar un modelo de sociedad democrática, pluralista, intercultural y equitativa que necesitamos y anhelamos en Colombia.

En este sentido, consideramos conveniente reflexionar sobre la tarea educativa de cada uno de los modelos que hemos mencionado.

“Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía” (Freire, 2003).

Desde la cita anterior, nos atrevemos a apostar con vigor por la educación como proceso social primordial para construir ciudadanía. La tarea educativa de los modelos que abordaremos a continuación consiste principalmente en llenarnos de confianza por trabajar desde la educación para transformar a Colombia y al mundo con certeza.

3.2 Educación en contextos multiculturales

Para desarrollar una educación en contextos multiculturales, a la educación le corresponde según Kymlicka (2004) llevar a cabo en primera instancia políticas educativas que promuevan el desarrollo de programas de discriminación positiva, que según el autor, son innegablemente integracionistas, en la medida en que pretenden incrementar el número de personas pertenecientes a las minorías étnicas para que participen en las instituciones educativas. Es decir, se persigue que las personas de diferentes grupos socioculturales entren a formar parte plenamente de las instituciones, entre ellas las educativas.

No obstante, Tubino (2003) manifiesta:

No se trata de luchar solamente para ampliar numéricamente cada vez más las representaciones de los grupos menos favorecidos; más importante que la cantidad de representantes es la calidad de los mismos, su capacidad para sustentar propuestas transformativas y generar hacia dentro y hacia fuera de los grupos discriminados. (p.65)

En segunda instancia, es importante hacer una revisión del currículo escolar público en relación con las materias de historia y literatura con el fin de otorgar un mayor reconocimiento a las contribuciones históricas y culturales de las minorías etnoculturales y sociales; desarrollar programas educativos antirracistas; programas de prevención de declaraciones (sexistas u homófobas); y programas de educación bilingüe. Estas políticas educativas buscan que las personas de los grupos étnicos se sientan cómodas en las instituciones de la sociedad una vez que han conseguido involucrarse en ellas.

Resaltamos que estas propuestas educativas hacen parte de las nueve políticas del multiculturalismo que apuntan a la integración social que presenta Kymlicka. No las hemos escogido todas porque, a nuestro parecer, desde la realidad multiétnica y pluricultural de América Latina estas son las que consideramos pueden tener mayor relevancia

Estamos de acuerdo con Kymlicka (2004) en que estas políticas suscitan a que desde las escuelas trabajemos por crear atmósferas de bienvenida para las personas

de cualquier grupo étnico, origen racial y religión, prohibiendo todo discurso o manifestación ofensiva hacia ellas. Estas acciones permiten a las personas miembros de grupos étnicos minoritarios participar en las instituciones educativas y en otras destacadas de la sociedad existente, lo cual está en correspondencia con la solicitud de reconocimiento político y jurídico que mantienen los grupos étnicos minoritarios y marginados.

Sin embargo, nos recuerda Tubino (2003) que es menester estar atentos a evitar la formación de “islas étnicas” que fortalecen la exclusión social y los prejuicios socioculturales (p.53). Ello supone abordar los problemas de inequidad educativa y de discriminación social y cultural pendientes.

3.3 Educación para la interculturalidad

Diálogo desde la simetría cultural y social

Recordemos que la interculturalidad es posible en sociedades donde exista simetría social y económica. En este contexto, la tarea educativa para formar ciudadanos interculturales apunta según López (2002, p.33) a combatir aquellos obstáculos (sistemas económicos injustos, políticas discriminatorias, aparatos escolares que apoyan actitudes racistas, etc.) que generan violencia y que dificultan el desarrollo integral de individuos, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de entendimiento entre los miembros de los distintos grupos étnicos y culturales.

Se pretende, según Essomba (2006, p.60), hacer frente a la globalidad de las dimensiones que implica la desigualdad por motivos relacionados con la diversidad cultural, y para ello los principios que la sustentan deberán dirigirse en esa dirección, intentando contextualizar los valores que la configuran en los factores determinantes de la sociedad donde se desarrolla.

En este contexto, somos conscientes con López (2002, p.34) de que la puesta en marcha de la educación para la interculturalidad requiere enfrentar una serie de dificultades políticoeconómicas devastadoras, relativismo cultural, ausencia de una formación intercultural del profesorado, propuestas curriculares concebidas desde una visión etnocéntrica, etc., lo cual exige tomar medidas educativas que además de urgentes deben ser congruentes con los contextos locales y globales.

Esto significa, según Candau (2004, p.260), que desde la educación podemos trabajar por el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la lucha contra todas las formas de discriminación y desigualdad social, que intentan promover relaciones dialógicas

e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a universos culturales distintos, y trabajar conflictos presentes en estos escenarios diversos.

Una educación que desarrolla procesos interculturales no ignora las relaciones de poder presentes en los contextos multiculturales. Antes, por el contrario, los identifica y procura las estrategias adecuadas para abordarlos. Se trata de un proceso permanente, siempre inacabado, marcado por la deliberada intención de promover relaciones democráticas entre personas y grupos de identidades culturales distintas y no solamente una coexistencia pacífica.

Comprendemos entonces que educar para la interculturalidad es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos.

La interculturalidad apuesta a la relación entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente a estas relaciones, y favorece procesos de negociación cultural y de construcción de identidades de “frontera”, “híbridas”, plurales y dinámicas. Para lograrlo es menester promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes, favorecer la construcción de un proyecto común local y mundial en el que personas distintas se sientan reconocidas, sujetos y actores sociales.

Desde los anteriores presupuestos consideramos importante detenernos en América Latina, de cara a visualizar como está la región en el tratamiento de una educación que apunte a formar ciudadanos interculturales.

En América Latina la educación en el marco intercultural, a nuestro parecer, tiene vacíos importantes en la medida en que se desarrolla específicamente en los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe⁴², los cuales se llevan a cabo en comunidades indígenas y afroamericanas, específicamente en áreas rurales. Esto ha conducido a que dichos proyectos se enmarquen especialmente en los grupos étnicos mencionados. Como consecuencia de ello, la educación para formar ciudadanos interculturales no ha llegado a los escenarios urbanos marginales de las ciudades, donde se concentra población diversa culturalmente y en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Creemos que debemos ampliar el radio de acción del enfoque intercultural en el sistema educativo de América Latina.

42. Recordemos que en Colombia la modalidad recibe la denominación de eEtnoeducación y las dimensiones bilingüe e intercultural constituyen solo dos de varios factores que intervienen en su definición. Además, la propuesta de eEtnoeducación trasciende el ámbito indígena para hacerse extensiva a la población afrocolombiana y a la población rom o gitana.

Por todo lo expuesto, nos atrevemos a afirmar que formar ciudadanos interculturales requiere a la vez (es imprescindible) formar ciudadanos para que comprendan el sentido de la democracia y la manera de desarrollarla en el día a día, de manera consciente e inconsciente, hacer de la democracia parte de nuestra cultura.

Los procesos interculturales desarrollados desde la educación según Tubino (2002, p.53) deben ser parte sustantiva de la cultura democrática y participativa que se genere en la escuela. La cultura política, la cultura de los Derechos Humanos de las sociedades democráticas debe interculturalizarse, pues o es intercultural o no es inclusiva.

3.4 Educación intercultural desde la perspectiva de la inclusión

Radica en educar hacia el desarrollo de cultura cívica, basada en la participación, el diálogo y también el conocimiento de las instituciones públicas, no solo de la escuela y centros de formación, porque estos deben ser para todos y todas. La deliberación pública y la toma de decisiones deben ser parte de nuestra cultura educativa.

Por consiguiente, un primer paso es recuperar la fe de la comunidad educativa para solucionar los problemas locales y mundiales. Si no estamos convencidos de que la educación puede cambiar las cosas, difícilmente podremos tener las condiciones ideales para afrontar las tendencias hegemónicas actuales tan preocupantes (Mayor, 2003, p.6).

Un segundo paso es formar la comunidad local y del mundo para que sea capaz de reflexionar sobre las grandes cuestiones y problemáticas de la humanidad, pero también de cuestiones personales que igualmente son esenciales, y que a la vez posea argumentos propios que sepa expresar y defender con un léxico abundante, idóneo para reflejar con toda intensidad lo que se piensa y siente.

Un tercer paso, es comprender que la educación debe estar en sintonía, ser pertinente con el contexto social, político y cultural en el que se enmarca. Es decir, responder a los acontecimientos del entorno social, político y cultural con el que la escuela debe estar vinculada.

Por lo tanto, de manera sucinta visualizaremos cómo América Latina ha asumido el reto de la educación intercultural desde la inclusión, presentando avances significativos al respecto, pero no por ello no susceptibles de mejoramiento.

Los temas de contexto para la definición de esta educación en la región están relacionados con aspectos como la pobreza, la inequitativa distribución de la riqueza, la desintegración social y la violencia estructural que genera en muchos casos la violencia fratricida.

La debilidad del tejido social es preocupante y constituye uno de los principales desafíos de las democracias latinoamericanas. Los grupos más excluidos del ejercicio de la ciudadanía social son los mismos que sufren carencias en cuanto a sus derechos básicos y calidad de vida. En este sentido, el fortalecimiento de la sociedad civil y la participación constituyen los pilares fundamentales de la construcción de la ciudadanía democrática, particularmente en el caso de los más pobres y de los grupos étnicos (que hacen parte de los más pobres).

En respuesta a estos aspectos, se han hecho reuniones permanentes sobre qué debe asumir la educación al respecto. Entre las anotaciones de la VII Reunión de la Red de Educación del Diálogo Regional de Políticas, realizada en Washington D. C. en febrero de 2005 (Espínola, 2005, p.14), se destacan:

- La falta de confianza en los distintos actores de la sociedad.
- La necesidad de practicar las competencias propias de la ciudadanía durante todo el proceso de escolarización.
- La escuela como un remanso de estabilidad y como un espacio privilegiado para la socialización y la necesidad de introducir prácticas y éticas en la burocracia y en la práctica educativa.

En América Latina actualmente hay un creciente interés en la educación para la interculturalidad e inclusión. Se busca el compromiso y participación política del alumnado y de las personas en general. Se pretenden alcanzar respuestas para los retos globales de injusticias y desigualdades y una mayor concientización sobre la importancia de los derechos humanos.

Igualmente, en Latinoamérica los esfuerzos de reforma educativa durante la última década en buena parte se inspiran en el deseo de responder a las aspiraciones democráticas, en dar a todas y a todos los ciudadanos igualdad de oportunidades para participar en economías y sociedades basadas cada vez más en conocimientos.

Los esfuerzos por universalizar el acceso a la educación secundaria, las políticas de discriminación positiva orientadas a reducir las brechas en la calidad de la educación que reciben distintos grupos sociales, y el énfasis en mejorar las competencias básicas del alumnado de primaria y secundaria, reflejan la aspiración de preparar a nivel básico para participar y deliberar en sociedades democráticas.

En América Latina el reconocimiento de la necesidad específica de profundizar en la definición de las competencias esenciales para formar en la diversidad, la interculturalidad e inclusión, y la identificación de las metodologías más apropiadas para desarrollar esa formación y su evaluación, son parte del debate vigente hoy en día en el sector educativo de la región.

No obstante, en la mayoría de los países se trata de un debate de especialistas más que de un debate generalizado a todas las comunidades de educadores en sentido amplio, y menos aún entre los diversos grupos de interés que converjan alrededor del tema educativo.

Espinola (2005) revela: “La educación intercultural desde la base de la inclusión y la justicia social es en América Latina un tema incipiente y poco basado en el análisis de evidencia empírica” (p.91).

Algunos estudios empíricos⁴³ nos permiten comprender la relación entre la educación intercultural y la inclusión en las democracias en América Latina; nos muestran con claridad lo que es posible hacer para formar una ciudadanía efectiva con miras al futuro. Se desatacan las siguientes opciones:

- Definición de competencias.
- Identificación de las brechas entre las competencias y los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado.
- Promoción de foros democráticos.
- Identificación de experiencias significativas en las escuelas.
- Realización de investigaciones comparadas entre países de la región, con evidencia empírica, que nos permitan una mejor conceptualización sobre las formas efectivas de educación en la diversidad, interculturalidad, inclusión y equidad.
- Desarrollo de programas de formación del profesorado, directivos y administradores escolares.
- Desarrollo y evaluación de programas de formación innovadores para la atención educativa en la diversidad, interculturalidad e inclusión que permitan crear modelos explicativos y de intervención socioeducativa para desarrollar en las organizaciones escolares.
- Creación de redes de investigación y práctica que articulen a investigadores y a comunidades amplias de educadores en varios países.

43. El Banco Interamericano de Desarrollo publicó recientemente una investigación en torno a la educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado en América Latina. Ver Espinola (2005) “Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa”.

Creemos que en América Latina es importante que la educación intercultural e inclusiva sea contextualizada. Por lo tanto, es menester hacer un ejercicio constante de reflexión en torno a cómo diseñar las mejores vías de formación sobre este tema.

3.5 Educación intercultural: vía para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa

La educación intercultural debe fomentar el desarrollo de los valores de la igualdad, la justicia, la libertad y el manejo del conflicto. Así mismo, valorar y tener en cuenta las identidades y los derechos de los distintos grupos en una sociedad (Gimeno y Henríquez, 2002, p.24). La educación intercultural debe empezar por el reconocimiento y valoración de los derechos; igualmente debe desarrollar capacidades y generar algunas condiciones para su ejercicio en aras de una sociedad más justa y equitativa. Del mismo modo, debe contribuir a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, como los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y lingüísticos.

La gestión pedagógica e institucional de nuestros sistemas educativos debe propiciar el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en el aula, y las relaciones entre la escuela, la comunidad y el gobierno local. Así mismo, debe regirse tomando como principio los valores de solidaridad, reciprocidad y relación armónica con la naturaleza.

Por consiguiente, para propiciar la construcción de una sociedad intercultural y justa, es menester tener perseverancia para transformar las dificultades en un campo de posibilidades. En términos de Freire (2003) “La perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar al mundo”.

Esa perseverancia nos la hace sentir el hecho de trabajar por y desde una educación que contribuya a la construcción de una democracia inclusiva, y que promueva la participación protagónica de las personas y colectivos marginados y excluidos en la construcción de su contexto más inmediato y de la sociedad en general.

Es importante saber escuchar, lo cual está más allá de oír; como lo expresa Freire “tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir”; de dialogar para resolver pacíficamente los conflictos. Freire nos decía que el diálogo como el conflicto son factores constitutivos de un proceso de construcción democrática.

Propiciar una educación que tenga en cuenta los anteriores aspectos, merece a su vez tener presente el contexto, las personas y grupos que están asentados allí. Estar en

sintonía con sus necesidades, intereses y expectativas y responder a ellos, de cara a tener una educación que pueda transformar ese contexto.

Dice Freire (2003): “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentarnos la acción revolucionaria” (p.115).

En este contexto, entendemos la acción revolucionaria como el apostar con vigor en la formación de sujetos políticos que trabajen por el bien público de su comunidad, con el ánimo de suplir los problemas que los aquejan y que impiden el avance hacia una mejor calidad de vida. Estas personas trabajan en equipo por su barrio o municipio, y desde ellas se construye el bien común, su comunidad deseada.

Entonces, la educación es una vía importante para fomentar espacios democráticos que animen a construir democracias verdaderas, donde el alumnado se involucre en la participación popular directa para la solución de los problemas de la institución y de la comunidad.

3.6 Reflexión sobre la relación entre educación intercultural y educación inclusiva

Como dijimos en la Presentación, nos parece importante reiterar acá que la educación no puede seguir de espaldas a la localidad, la ciudad, la región, la nación, el Estado multinacional y el mundo, donde personas y grupos de personas atraviesan por diversas y complejas situaciones de injusticia y desigualdad, y sus derechos son violados por acciones visibles ante los ojos de la mayoría y de manera oculta por su invisibilidad y silencio.

Ante esa realidad en el orden local y mundial, las personas estamos llamadas en nuestro diario acontecer a aprender a vivir juntas para tener fuerzas y perdurar firmemente. En estos tiempos ya no sirve asumir el papel de espectador que observa desde afuera el discurrir de los acontecimientos.

Según Ortega, Touriñán y Escámez (2005) se puede comprender:

Tal actitud constituye una tentación y un riesgo que no se debería correr. Quizás sea esta la tarea más urgente que tenga la sociedad actual: educar, equipar a las jóvenes generaciones para afrontar los inevitables riesgos del

cambio social y cultural, y orientar el rumbo de las transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, incluyente, intercultural y democrática. (p.1)

En este sentido, creemos que la educación intercultural necesita coadyuvarse y unirse para constituir un modelo más dinámico que promueva una formación para la ciudadanía inclusiva desde la escuela, y que haga que la educación encerrada en las aulas dé un paso a una educación que transforma y cambia al individuo.

Ese modelo dinámico de educación intercultural que buscamos ha de promover que toda acción educativa sea inseparable de la proyección política y social; hacerla participe en la gran tarea y el compromiso de construcción de una sociedad fundada en valores como la justicia, la equidad y la paz.

Entonces, la educación ha de ser ética y política, y su participación en la construcción social es una de sus más grandes competencias y tareas. Por ello educación y construcción social deseada son inseparables.

Se debe buscar un modelo de formación en el que haya relación entre la educación intercultural y el modelo de sociedad deseada (la equidad y la justicia social). Un modelo dinámico que promueva una identidad cívica compartida en el crisol de múltiples colores en que nos encontramos, es decir, que haya proyectos comunes desarrollados por personas distintas.

Creemos que ello apunta a formar personas responsables, participativas, críticas e interculturales, pero no es suficiente porque es necesario que se opte además por el desarrollo de una identidad que mueva a la persona hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica, lo cual Bartolomé (2004, p.51) denomina “desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad política”, que se hace más complejo en sociedades multiculturales y plurales, en la medida en que aun reconociendo la oportunidad de la heterogeneidad cultural y social para nuestro crecimiento como sociedad, es incuestionable que nuestras interacciones son más complejas cuando deben armonizarse diferentes tradiciones, culturas, religiones, lenguas, códigos de comportamientos, etc.

Sin duda, crear una identidad cívica a partir de distintas identidades que pueden incluso estar enfrentadas, supone un gran reto para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla.

Desde esos presupuestos se sustenta nuestro modelo de educación para la interculturalidad e inclusión.

No obstante, no podemos presentar el modelo sin hacer referencia a otros conceptos, que según Bartolomé (2004, p.51), nos permiten defender una educación intercultural que vaya más allá de la promoción del intercambio reciproco de bienes y valores culturales y sociales, sino que además otorgue autonomía y soberanía, “poder”, “empoderamiento” y “emancipación” a los miembros de una comunidad para la construcción y defensa común de las reglas de juego en el espacio público.

Este modelo de educación intercultural desde la inclusión es activo, responsable y crítico, y requiere desarrollar diversos procesos educativos interrelacionados que han surgido debido a la preocupación por las difíciles situaciones de convivencia entre los seres humanos y por soñar por una sociedad justa.

Una región como América Latina tan abundante en recursos naturales y con una gran riqueza cultural, pero a la vez sumida en las desigualdades sociales, ha desarrollado desde el aspecto educativo propuestas y programas relevantes para que el profesorado desde su quehacer pedagógico y liderazgo comunitario contribuya a construir una ciudadanía justa, equitativa, más humana, intercultural, democrática y global. Estamos seguros de que este modelo responde de alguna u otra manera a la concepción de educación intercultural que se requiere desarrollar (desde la inclusión y la equidad).

Por consiguiente, la educación intercultural apuesta por la inclusión de manera activa, es una dimensión práctica, significativa y comprometida con la transformación social. Por ello, se insiste conjuntamente en el desarrollo de la participación y la responsabilidad (Bartolomé, 2006).

Cabrera (2002) sostiene que este modelo puede entenderse desde la propuesta de Osler (1998, 2000), Bárcena (1997) y de la misma Comunidad Europea que acentúa el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía como dimensiones esenciales del ciudadano. Se otorga valor e importancia al compromiso cívico, a la participación activa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos comunes (pp. 83 y 84).

En síntesis, implica participación activa en la sociedad y el ejercicio de derechos cívicos, políticos y sociales por medio de prácticas y estructuras participativas en ámbitos locales, regionales, nacionales y transnacionales.

Desde esta perspectiva, entendemos que la educación intercultural está vinculada a la democracia, a los Derechos Humanos, a las libertades fundamentales y a la adquisición de las habilidades y actitudes para preservar, cambiar y participar en la sociedad.

Como podemos apreciar, este modelo reúne varios elementos que lo hacen adquirir un enfoque más amplio. Esta convergencia de elementos en el modelo de educación intercultural desde la inclusión no es coincidencia, pues en 1999 el Comité de Ministros de Educación del Consejo de Europa declaró y adoptó un Programa de Educación basado en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos (Consejo de Europa, 1999), lo cual le dio impulso y desarrollo a la formación ciudadana como un instrumento de integración social y de lucha contra la exclusión.

Según Cabrera (2002, p.91), este enfoque de educación inclusiva es el que está sirviendo de base conceptual y metodológica para el desarrollo de muchos programas de educación intercultural.

Desde Gimeno y Enríquez (2001, p.30) se puede comprender que la educación intercultural tiene relación con un modelo de sociedad democrática deseada, en la cual exista plenamente libertad política de los ciudadanos y ciudadanas para participar en los asuntos públicos, de cara a tomar parte en las decisiones comunes, según la máxima clásica de que “lo que es de todos y todas debe ser decidido por todos y todas”.

Pero la interculturalidad se extiende también a distintos ámbitos de la vida social. Una interculturalidad inclusiva que aviva la plena ciudadanía de todos los seres humanos sea cual sea su condición de nacimiento, el grupo étnico al que pertenezcan, su ideología, sus creencias religiosas o la falta de ellas, el género, etc., ofrece los cauces reales de participación para que todos y todas puedan intervenir; posibilita el control de la gestión, involucra a los ciudadanos en la acción, y asegura la distribución de los bienes y por lo tanto el desarrollo de la equidad.

Esta concepción se encuentra sustentada en Mayordomo (1998) e Inglehart (1996) cuando refieren el nuevo reto que suponen para la educación los cambios y situaciones sociales que exigen ciudadanos más activos y con ideas más claras, interesados en participar plena y críticamente en la vida pública.

Por consiguiente, comprendemos que la educación intercultural desde la inclusión trabaja para formar a ciudadanos y ciudadanas participativos con la posibilidad de tener presente lo que expresa Mayordomo (1998) “juzgar e intervenir en la tarea de definir o regular racional y críticamente el plano de su convivencia” (p.110).

Este modelo dinámico de educación intercultural desde la inclusión incorpora tres dimensiones para desarrollar en comunidades educativas (ver figura No. 2):

- **El sentimiento de pertenencia cívico compartido.**
- **La competencia inclusiva.**
- **La cooperación en asuntos públicos.**

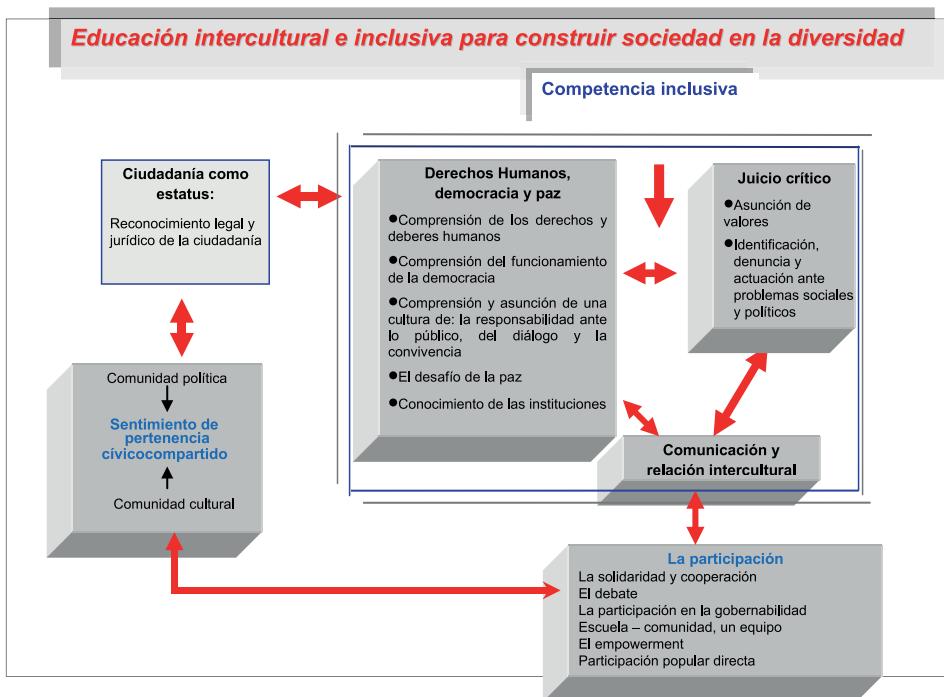


Figura 1. Dimensiones de la educación intercultural desde la perspectiva de la inclusión.

3.7.1 El sentimiento de pertenencia cívico compartido

Hoy en día las identidades colectivas necesitan animarse a resolver la dificultad que impide afianzar el sentimiento de pertenencia cívico compartido, lo cual supone luchar por su propio reconocimiento en el marco de la diversidad de grupos, cualidad indispensable para el desarrollo de su identidad.

Podemos entender el concepto de sentimiento de pertenencia cívico compartido desde dos dimensiones: La comunidad política y la comunidad cultural.

La comunidad política:

La comunidad política es aquella que nos permite sentirnos identificados con las diferentes jurisdicciones en las cuales interactuamos, el barrio, el distrito, el municipio, el departamento (o comunidad autónoma, provincia, etc.), el Estado, el continente y el mundo. El sentirnos identificados quiere decir que deseamos participar y trabajar activamente en los asuntos públicos de una de estas jurisdicciones, de algunas o todas a la vez; que nos preocupamos por el bienestar común de nuestra sociedad. Puede decirse que un individuo posee sentimiento de pertenencia a una comunidad política si trabaja asuntos públicos en su barrio o distrito (o la entidad que haga sus veces) y no con las otras jurisdicciones mayores, es un sentimiento de pertenencia a una comunidad política local. Claro está que uno de los objetivos de la interculturalidad es que las personas construyan su sentimiento de pertenencia con múltiples lealtades y sin fronteras, pero el primer paso es lo local, luego se va escalando o ampliando.

Lo anterior significa que el desarrollo social y político de los contextos multiculturales y plurales debe contener la voz de los distintos grupos sociales, étnicos y culturales. Es decir, se necesita un marco social y político que acerque al fortalecimiento de los modos de vida (culturas) particulares con base en el reconocimiento y aceptación de los grupos humanos y de sus identidades, no solo que se acepte su presencia sino que se escuchen sus voces.

La diversidad en muchos países es reconocida oficialmente en sus constituciones. Por consiguiente, es menester que se refleje en las políticas públicas, sociales y culturales, etc. Dicho reflejo no es pasivo o formal, sino que involucra el ejercicio de una serie de derechos y funciones en la vida institucional y de la sociedad civil que implique pluralismo e intercambio.

La comunidad cultural:

Por otra parte, la diversidad cultural es planteada como el espectro de los ámbitos de modos de vida propia o particular que cada grupo étnico posee para la satisfacción de sus necesidades y la permanencia y trascendencia del mismo frente al resto de grupos de la sociedad.

La diversidad cultural son distintos pueblos que manejan un pensamiento, una lengua, costumbres, prácticas y un territorio para su cotidianidad. Son las lógicas distintas de pensamiento para concebir el mundo con la vida. La diversidad cultural no siempre se cruza del mismo modo con la diversidad étnica, pues también hace alusión a saberes y conocimientos, religión, lengua, economía, organización, etc.

Se puede tener un indígena desde el punto de vista étnico pero culturalmente este puede tener una mezcla de tradiciones y culturas. Los mismos grupos plantean también algunos obstáculos que se presentan para el reconocimiento y ejercicio de la diversidad, tales como la injusticia de los poderes políticos, económicos y religiosos; la falta de capacitación de los funcionarios, los medios de comunicación y sus mensajes estereotipados, el colonialismo y el saqueo de recursos naturales, y la falta de claridad política del Estado hacia la diversidad.

Sí bien lo étnico y su diversidad constituyen posibilidades para los países multiculturales más que problemas para la gestión, sobre dicho reconocimiento podemos construir un fundamento para la equidad y la distribución de la riqueza; la cultura y su diversidad pueden potenciarse como un buen recurso para la construcción del sentimiento de pertenencia a la comunidad local, regional y nacional.

Creemos entonces, que el sentimiento de pertenencia cultural debe partir de la inclusión al sistema social y político local, regional, nacional y mundial de personas y grupos de personas de los distintos colectivos sociales, etnias y culturas, para que se sientan cómodos con sus diferencias o particularidades, para que puedan sentirse pertenecientes a su grupo de referencia y a otros más amplios.

En conclusión, el pluralismo social, étnico y cultural debe edificarse y revalorarse sobre un concepto de pluralismo cultural que reúna a los distintos sectores de la población en torno a un proyecto común social y político en el barrio y el mundo.

3.7.1.1 Desarrollo del sentimiento de pertenencia desde la educación

El sentimiento de pertenencia, especialmente a la comunidad política, se construye en la medida en que propiciemos la formación de personas con múltiples lealtades y personalidades abiertas.

Los retos formativos

- **Pedagogía de la equidad**, incorporando ampliamente estrategias educativas que se han ido trabajando desde un enfoque sociocrítico.
- **Pedagogía de la inclusión**, crear ambientes educativos que favorezcan el desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.

Para Bartolomé (2002) esta pedagogía supone:

Un cambio en la concepción del valor de la solidaridad, animándonos a descubrir que “la causa del otro es también mí propia causa”, por lo que

estamos dispuestos a actuar en su favor defendiendo sus problemas como propios y encontrando valores comunes qué defender. (p.138)

En palabras de la autora en la cual venimos apoyándonos, los elementos claves que creemos podrían informar esta pedagogía son:

1. El conocimiento mutuo como base.
2. La aceptación como condición (mutua aceptación). Pedagogía de la equidad.
3. La valoración como impulso.
4. La cohesión social y el desarrollo de la persona como horizonte.
5. La ciudadanía intercultural como proceso.

Es importante que pensemos en cómo cambiar los valores que excluyen a las personas y comunidades dentro de un contexto multicultural y diverso por valores que se fundamenten en la inclusión, al igual que respetar, asumir y construir la diversidad.

3.7.2 La competencia inclusiva

Las personas podemos tener una competencia inclusiva en la medida en que tengamos claro nuestro papel activo en la construcción de nuestra sociedad. Es decir, que conozcamos entre todos los que vivimos e interactuamos en una comunidad política qué tipo de sociedad se quiere construir, con qué valores y derechos humanos como base, y qué elementos críticos se requieren para poder exigir a nosotros mismos y a los gobiernos el buen rumbo de nuestro barrio, ciudad, o país y comunidades más amplias.

Este concepto lo sustraemos de Bárcena (1999) al expresar:

Su papel de ciudadanos/as a determinar el rol que desean jugar dentro del proceso político, con el objeto de poder realizar inteligentes decisiones, y como ayuda en su proceso de autodefinición, las personas deben comprender las diferentes tradiciones relativas a los deberes ciudadanos, puntos de vistas alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía". (p.167)

Por su parte Bartolomé (2002, p.144) nos manifiesta que la competencia inclusiva requiere desarrollar dos aspectos claves: primero, la comprensión de los derechos humanos, y segundo, el desarrollo del juicio crítico.

Los especialistas en el tema hablan de tres generaciones de Derechos Humanos presididas cada una de ellas por los valores que las configuran. Así, la primera

generación de Derechos giraría en torno al valor de la *libertad*. Estos Derechos son los más antiguos, los que permiten la constitución del Estado de Derecho en las democracias occidentales.

La segunda generación de Derechos se apoya en el valor de la *igualdad*. Se trata de concretar históricamente las condiciones materiales y culturales que hacen posible la interacción humana en pie de igualdad.

En los Derechos de la tercera generación se configura el valor de la *solidaridad*, el cual traspasa las fronteras de los grupos y de los países y se extiende a todos los seres humanos, incluidas las generaciones futuras.

Cortina (1997) permite comprender:

Hemos ido aprendiendo al hilo de los siglos que cualquier ser humano, para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida". (p.229)

La educación intercultural desde la inclusión necesita incorporar como eje transversal los Derechos Humanos. Es hora de avanzar hacia la creación de una cultura global de los mismos. Para facilitar la formación en Derechos Humanos (especialmente los de la tercera generación) es necesario propiciar:

- La información sobre cada uno de estos Derechos.
- La formación, desarrollando estrategias participativas que impliquen el reconocimiento de estos Derechos, su defensa o su desarrollo.

Para ello, es importante formar al profesorado en Derechos Humanos, sobre todo, para que posibilite la comprensión de los mismos estos en el alumnado⁴⁴.

En cuanto al juicio crítico, Bartolomé (1997) sostiene que: "Es la capacidad para argumentar y al tiempo para dejarse persuadir. En una palabra, para participar activamente en una acción deliberativa" (p.137).

44. Muchas publicaciones y también la formación inicial del profesorado han dirigido esta formación en valores hacia el alumnado, pero es escasa la participación del profesorado. Este último antes de desarrollar el discurso pedagógico y de convivir en el contexto escolar en general, necesita espacios de reflexión y enseñanza sobre Derechos Humanos y su implementación en el currículo escolar.

“Lo que hace que el ciudadano pueda participar de lleno, y activamente, en los asuntos de comunidad es, precisamente, aunque no exclusivamente, su destreza o habilidad para poder argumentar, rebatir y ser rebatido” (Bárcena, 1997, p.243).

Desde luego, el juicio crítico no es solo para mostrar acuerdos y desacuerdos con la ley dictada, sino que es más trascendental en el sentido de que implica velar porque se abran espacios de participación y toma de decisiones para reconstruir la ley o enriquecerla en pro de una sociedad más democrática y justa, que propicie la diversidad y permita la construcción de un proyecto común en la pluralidad, donde participen todos y todas, y donde se dé la inclusión y se elimine la exclusión.

La educación es una de las condiciones más aptas para desarrollar esta función propia de la ciudadanía. En palabras de Bárcena (1997): “Se trata en definitiva de una educación humanista, cuyo objetivo principal es, entre otras metas, la formación en general de juicio” (p.244).

En este sentido, Bartolomé (2002) nos da a conocer algunos elementos sobre cómo se educa en la práctica deliberativa, pero hay que tener en cuenta dos dimensiones a desarrollar en este ámbito:

- **La asunción de valores.** Es clave en el desarrollo de la justicia, la participación, la equidad o el diálogo y la tolerancia. Las estrategias pedagógicas más frecuentemente utilizadas son las dinámicas de educación en valores.
- **El desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos.** El trabajo a realizar puede transcurrir por cauces diversos: estudio de casos, juegos de rol, dilemas éticos, etc. Aunque algunos autores se inclinan por aconsejar que se utilicen los espacios habituales de la vida escolar, una asamblea de clase, para transformarlos en espacios formativos. (pp. 137 y 189)

El formular juicios y tomar decisiones se puede complicar en sociedades multiculturales por la existencia de estereotipos, prejuicios y discriminaciones que se dan de forma abierta o silenciosa en el conjunto de esa sociedad, difundidas por los medios de comunicación, la escuela y la familia. Por tal motivo, es necesario comprender la urgencia de abordar este tema facilitando recursos, metodología y formación del profesorado.

3.7.3 La participación en los asuntos públicos

La participación es sin lugar a dudas una de las reglas más importantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, pues está basada en que todas las personas tengan la oportunidad de participar sin condición alguna para desarrollar su sociedad y dar significado a la democracia.

Como muy bien afirman Gimeno y Enríquez (2002):

Hoy desde los diferentes espacios de la vida social y en los diferentes contextos geográficos, a nivel personal y de los diferentes grupos sociales, la participación es un principio de “validez universal” en lo que tiene que ver con la organización democrática de las sociedades. (p.56)

Existen diferentes maneras de entender la participación unidas a diferentes formas de entender la democracia. Pero esta relación (democracia – participación) tiene algo en común, que se acentúa cuando apostamos por el fortalecimiento de la democracia, pues sale a flote un mayor reclamo por el crecimiento de la participación social de las personas y grupos.

Gimeno y Henríquez (2002), nos señalan que la participación supone una nueva concepción de la realidad como algo que se construye y transforma permanentemente con la participación de todas y todos. En ella confluyen intereses y conflictos. Es el espacio para la negociación y las decisiones que tienen que tener presentes los diversos intereses y no excluir a nadie por su cultura, credo, género, condición económica, etc. (p.57).

Participar es aportar y al mismo tiempo recibir; yo aporto mi voto, mi opinión, mi cuota y recibo un resultado, una experiencia, una utilidad, una opinión diferente a la mía. Participar es compartir mi vida con las demás personas de mi comunidad, y es permitir que esas otras personas compartan su vida conmigo.

La participación política se basa en la igualdad de oportunidades y en la posibilidad de aprender a pensar independientemente, a ponerse en el lugar de las demás personas y a ser consecuente.

Ospina, H.; Echavarría, C.; Alvarado, S.; y Arenas, J.; (2002), aseguran que la participación en lo público se manifiesta mediante el ejercicio de la ciudadanía y la política; por ejemplo, en el hecho de asumir ciertas responsabilidades o en las elecciones, pero también se manifiesta mediante las acciones sociales y comunitarias que generalmente surgen de propósitos que se fijan algunos grupos sociales

organizados para el manejo de ciertos problemas que afectan a la comunidad y que no atiende directamente el Estado (p.86).

Para llevar a cabo la participación, Gimeno y Henríquez (2002) aducen que es menester estar informados, conocer los problemas, elaborar prioridades, decidir sobre las ejecuciones y planificar lo que se tiene que hacer, colaborar y controlar las ejecuciones y decidir sobre los resultados y cómo sigue el proceso (p.57).

Pero además de estar informado, la participación reclama unos valores que la sustentan. Bárcena (1997) nos dice que:

Transmitiendo los valores sociales asociados a la participación en la escena pública la comunidad educa en la libertad y la justicia. Nos volvemos justos desde la práctica constante y habitual de la civilidad, en el contexto de una comunidad que nos urge a buscar el sentido y a negociar con los otros, mediante las artes propias de la ciudadanía, el diálogo, la persuasión, la conversación pública, el juicio, los significativos en que se funda dicha comunidad civil. (p.130)

Por consiguiente, para desarrollar la participación es imprescindible propiciar espacios de formación, especialmente en aquellas sociedades donde existen personas y comunidades con resquebrajamiento e injusticia social, como es el caso de Latinoamérica donde la participación ciudadana es pobre y a veces nula. Grupos que no tienen voz ni voto en las decisiones de la sociedad y que son utilizados por los sistemas politiqueros aprovechándose de su condición de pobres, marginales, minoritarios, etc.

Para lograr la participación de esas personas y colectivos menos favorecidos, la idea es que la educación ha de promover el “*empowerment*” o *empoderamiento*, de cara a fortalecer las capacidades de la comunidad educativa para su afirmación como sujeto en el sentido pleno y para la toma de decisiones en favor de su calidad de vida.

Si deseamos una sociedad democrática, equitativa e intercultural, la educación ha de replantearse en toda su dimensión, con el ánimo de emprender la marcha a generar y dirigir procesos pedagógicos que favorezcan ese *empoderamiento* en su alumnado, profesorado, padres y madres de familia.

La escuela o la institución educativa merecen convertirse en el espacio que no solo educa a los hijos e hijas de la comunidad, sino que “forma” a sus ciudadanos, les da ánimo, convicción y poder para mejorar su comunidad y, por qué no, el mundo.

Para abordar esa realidad resultan muy oportunos los programas que facilitan el *empoderamiento*, aspecto que es importante para potenciar grupos o personas que históricamente han tenido menos poder en nuestra sociedad y que se encuentran dominados, sometidos o silenciados en la vida y en los procesos sociales, políticos, económicos y culturales.

Bartolomé y Cabrera (2000) nos presentan dos dimensiones básicas del *empoderamiento*, el personal y el cívico:

En el personal, ayudamos a las personas a aprender a utilizar la ley y los procedimientos administrativos correctos para lograr sus propias metas y objetivos y hacer valer sus intereses cuando sienten que han sido tratadas injustamente. Más que sentirse frustradas e impotentes, o dependiendo de que alguien abogue por ellas, las personas aprenden procedimientos específicos para analizar sus problemas e investigar alternativos cursos de acción con el objeto de llevar a cabo las acciones pertinentes que exige una situación justa y respetuosa. En el ámbito cívico, esta intervención significa desarrollar conocimientos, puntos de miras, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social. (p.8)

Según Redepaz (2003) el *empoderamiento* es:

Generar procesos de posibilidad para organizar a las personas y grupos de personas alrededor de intereses y necesidades comunes. Implica una alternativa radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de individuos y colectivos en las comunidades políticas y sistemas sociales donde están inmersos. (p.45)

Para generar el *empoderamiento* y construir una democracia popular, participativa y pluralista, necesitamos propiciar la construcción del poder local.

Desde Sacavino (2000) entendemos el poder local como la composición de fuerzas, acciones y expresiones organizativas en el ámbito de la comunidad local o regional, que contribuyen a satisfacer las necesidades, intereses y aspiraciones de su población para la mejoría de sus condiciones de vida. El poder local, basado en la plena participación y en el *empoderamiento*, se constituye en un aspecto fundamental para la construcción de la democracia participativa y popular, de abajo para arriba, inclusiva y plural, generando relaciones de poder más simétricas (pp.77 y 78).

Desde esta perspectiva, la participación consiste en tomar parte activa en la construcción social de las propuestas o estrategias de desarrollo que nos afectan,

donde la verdadera ciudadanía es el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, de expresión y de representación de nuestros intereses y el pleno ejercicio de nuestros derechos políticos.

Gimeno y Henríquez (2002) consideran que la participación está constituida por estrategias que apuntan a la transformación social y personal: el diálogo de saberes, el manejo de conflictos, la descentralización, el poder compartido, las estructuras horizontales y la creación de estructuras y símbolos coherentes con esta forma de entender la participación (p.58).

Por su parte Bartolomé (2002), nos presenta un magnífico aporte en el desarrollo de la participación ciudadana desde la escuela:

Es importante resaltar el papel dentro de este amplio movimiento de construcción de la ciudadanía, al desarrollo de escuelas democráticas, escuelas que por su estructura y funcionamiento, supongan un ejercicio práctico de la democracia y propendan por la construcción de una cultura democrática. (pp.140 y 145)

La clase cooperativa puede proporcionar un espacio en el que se aprendan las dinámicas participativas y situaciones comunicativas que hacen posible una democracia, por medio de consejos escolares, de responsabilidades, de la elaboración de leyes y reglas y de su apropiación, así como de la distribución de responsabilidades.

Los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo están adquiriendo cada vez más popularidad, a medida que las escuelas prestan mayor atención al incremento del rendimiento del alumnado así como a las habilidades sociales.

Jonson, Holubec y Roy (1984) citados en Susan y William Stainback (2004), sostienen que:

El aprendizaje cooperativo enseña a los niños y niñas a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Estos métodos hacen mucho más fácil la inclusión del alumnado con características especiales como agentes activos en clase. Dadas las características de los enfoques cooperativos (estructuras de grupos pequeños, interacción directa, funciones asignadas, importancia de las habilidades sociales y responsabilidad personal), el profesorado puede estructurar funciones adaptadas a las capacidades de los individuos. (p. 68)

Bartolomé nos hace ver con claridad que las instituciones educativas en estrecha relación con la comunidad, se convierten entonces en el espacio privilegiado para el desarrollo de la participación. *Una escuela de la comunidad y para la comunidad*. En esta unión podrá descubrirse un espacio común donde los problemas para el acceso y ejercicio de la ciudadanía pueden ser compartidos.

Cabrera (2002) aduce que: “de los rasgos que caracterizan a una comunidad es importante recalcar aquellos que desde la ciudadanía propician vínculos estrechos entre sus miembros y que desarrollan un sentimiento de pertenencia, de identificación y conciencia de formar parte de la comunidad” (p.99).

En este contexto comprendemos desde Cabrera (2002:100) que los procesos de formación ciudadana hacen referencia a acciones que se orientan al desarrollo de capacidades sociales de los distintos colectivos de ciudadanos, que les hacen tomar conciencia de sus problemas comunes para que conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades de afrontar esos problemas, elaboren un plan de acción y logren la comunidad que desean.

Un alto ideal de formación ciudadana no será posible sino se modifica sustancialmente el régimen autoritario de la escuela para convertirlo en un régimen participativo, en el cual se propicie la crítica y la libre expresión de las ideas; un régimen que estimule iniciativas y formas de agrupación del alumnado en torno a los propósitos surgidos de sus intereses; que cultive ideales de servicio a la comunidad y de identificación con utopías que susciten la generosidad, la confianza mutua y el compromiso. (Francisco Cajiao citado por Rodríguez, A.; Buenaventura, N.; López, I.C.; 2000).

Hasta aquí hemos reflexionado sobre el modelo de educación que consideramos apunta a la interculturalidad desde la inclusión, pero necesitamos comprender a fondo ¿qué formación debemos promover para desarrollar esa educación?

3.8 Formación dirigida a desarrollar una educación para la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión

Botella y Casas (2003) argumentan que esta formación está absolutamente vinculada al desarrollo personal y al compromiso social que expresa Delors en lo que se refiere a la formación integral o global de la persona, que se adquiere a partir de la formación racional y de la formación emocional. La dimensión racional se recoge de un modo más explícito en aprender a conocer y en aprender a saber hacer, y la dimensión emocional está más relacionada con aprender a ser y aprender a convivir (p.103).

Por lo tanto, es urgente la formación de ciudadanos competentes para vivir en una sociedad plural en las formas de pensar y vivir, elemento base para formar personas que participen en la construcción de una sociedad para todos y todas, con la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos atañen y afectan y que de ellos somos muy responsables.

Comprendemos entonces la idea de que las personas necesitan estar en un ambiente que apoye la formación racional y la formación emocional (formación integral) de cara a construir ciudadanía democrática en contextos plurales, en caso contrario será muy difícil que las lleven a la acción y trascienda la realidad. No es que si el ambiente no es democrático, que si es difícil no trabajemos formación ciudadana y democrática, no, porque también una formación integral del binomio interculturalidad e inclusión tiene capacidad para transformar esos ambientes.

Entonces pensamos que esta formación debe aprovechar todos los espacios que brindan la institución educativa, el clima de aula, todo el colegio y las relaciones con la comunidad.

Toda la comunidad educativa debe estar involucrada. Si solo son unos docentes o directivos aislados quienes están trabajando el impacto no podría ser como el que se logra con un movimiento de toda la comunidad escolar, incluyendo a padres y madres de familia.

Se ha mencionado que lo más difícil es trabajar en equipo entre los adultos, entre el profesorado y las directivas. Sin embargo, el nivel de trabajo y de la formación entre adultos también es determinante para que todo esto pueda tener los resultados que se requieran. En ese mismo sentido, debe haber consistencia entre lo que se quiere formar y lo que se está viviendo en el ámbito de la organización y de la institución educativa. La formación sería muy limitada si se está buscando que el alumnado aprenda a resolver pacíficamente los conflictos, mientras los conflictos que surgen entre los adultos, entre las directivas y el profesorado con los padres y madres de familia, se manejan por medio de la agresión, del poder y de la autoridad.

Por ello, toda la institución educativa y sus acciones deben ser espacios de formación de la interculturalidad e inclusión.

3.9 La institución educativa como espacio de formación para la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión

La institución escolar, en todos sus niveles, es una institución social, en la que se aprenden unos conocimientos, se pretende desarrollar unas capacidades, se

enseña de una determinada manera y se pretende formar en unas actitudes y valores que es necesario determinar. (Botella y Casas, 2003, p.105)

Consideramos que la institución educativa es un agente importante de interpretación y transformación de la sociedad, ha de sentir la necesidad de acordar intencionalmente y en equipo la misión de formar desde y para la interculturalidad y la inclusión.

Se debe hacer de la diversidad y del pluralismo un ejercicio permanente en el diario vivir de la comunidad educativa que impregne transversalmente sus acciones, buscando constantemente la pedagogía que mejor potencie en sus implicados (alumnado, profesorado, directivas, padres y madres de familia) la capacidad de vivir juntos, lo cual es un pilar democrático y educativo que nos facilitará propiciar en las personas el desarrollo de capacidades para explorar y comprender la complejidad de la realidad mediante razonamientos críticos y también propositivos que les ayuden a actuar sobre ella.

De esta manera, podremos promover reflexiones en torno a cuáles serían las mejores formas de enfrentar los conflictos en el aula, el centro educativo, la comunidad y el mundo; generar preocupación por los asuntos públicos; voluntad para trabajar por estos juntos y entre personas distintas; propiciar espacios que animen a soñar por una comunidad y un mundo mejor donde el “sí se puede” sea una convicción.

Cuando la institución educativa cultive y mantenga estos valores democráticos (entre otros), y apueste conscientemente por desarrollar una cultura democrática, podemos decir que habremos empezado con creces a formar ciudadanos democráticos e interculturales que construyan en condiciones simétricas -como artesanos- la comunidad local y el mundo justo y solidario que anhelamos.

La formación para la interculturalidad e inclusión debe estar basada en una visión amplia, que es diferente a la distinción común que se hace al discutir si debe ser una materia en el currículo o si debe ser un eje transversal. Debe ser ambas cosas. Recordemos que debe ir más allá de un aspecto explícito en el currículo, en el sentido de la necesidad de reflejarse en el clima de aula e institución. Resaltamos que debe reflejarse en la gestión y organización de las instituciones educativas, en la medida en que el profesorado y la dirección se relacionen entre sí y con los miembros de la comunidad donde está ubicada aquella. Ello representa y constituye importantes avances de ejercicio ciudadano, y debe orientarnos para que construyamos sistemas educativos donde el alumnado de menores ingresos y de grupos sociales y culturales distintos no sea segregado, pues generalmente estudia en instituciones públicas “pobres”. Estos aspectos nos dejan un mensaje claro en relación con la justicia en la asignación de recursos y esfuerzos de los servicios públicos más elementales, como la educación, por supuesto.

Recogiendo todo lo anterior, la formación para la interculturalidad e inclusión requiere pensar de forma integral y profunda la organización completa del sistema educativo de una comunidad local, nacional, regional y mundial.

Espínola (2005) de afirma que: “la educación es una oportunidad excelente para desarrollar algunas destrezas y conocimientos que promuevan la tolerancia, el pensamiento crítico sobre los temas complejos y las destrezas de comunicación y negociación” (p.76).

Pero si queremos dar esa trascendencia de la educación en los currículos y en la vida escolar de las instituciones educativas, es menester que el profesorado esté preparado para ello.

Alcalá del Olmo (2004) lo explica así:

Una realidad en constante cambio y evolución, hacen necesario la puesta en práctica de planes de formación permanente, que permitan a cualquier profesional adaptarse a las nuevas exigencias que se vayan produciendo. Evidentemente, esta necesidad, que se da en todos los ámbitos profesionales, se hace especialmente manifiesta en el marco educativo. (p.143)

La propuesta educativa (Educar en Tiempos Difíciles, 2002, p.39), nos invita a reconocer al profesorado como agente central en los procesos socioculturales de nuestra sociedad en el momento presente, así como el papel relevante de la escuela en la construcción de alternativas necesarias para la transformación social.

Por consiguiente, profesoras y profesores han de estar formados por medio de procesos de educación inicial permanente, de cara a desarrollar competentemente la tarea de promover una educación intercultural e inclusiva.

3.10 Formación del profesorado en educación intercultural desde la perspectiva de la inclusión

Consideramos que la gran justificación de la necesidad de formación del profesorado es el compromiso ante la sociedad de formar ciudadanos responsables, críticos, justos, interculturales y democráticos, con el fin de alcanzar un modelo de sociedad deseada y proyectada hacia la comunidad (local o más amplia). El profesorado ha de estar formado para posibilitar una educación que esté en sintonía con la realidad y sueños de la sociedad donde está inmerso (incluso el mundo).

Por lo tanto, la formación y capacitación del profesorado desde una perspectiva de la educación intercultural e inclusiva, se convierte en un proceso neurálgico al cual es menester prestarle mucha atención.

Esto es aún más decisivo cuando la aplicación de esta educación muestra procesos y resultados limitados y limitantes que debilitan el avance de la innovación en el tema que nos ocupa. Por eso, para su avance se requieren mejores profesoras y profesores inicialmente formados, así como una formación permanente de los mismos desde una perspectiva de desarrollo humano y profesional que propenda por construir sociedad en la diversidad.

Pero, ¿en qué ha de formarse el profesorado?, ¿cómo ha de formarse?, ¿dónde ha de formarse? y ¿cuándo ha de formarse?

3.10.1 ¿En qué ha de formarse el profesorado?

El profesorado ha de formarse en temas y contenidos que le permitan despertar⁴⁵ sus valores y actitudes enfocados a trabajar la construcción de una sociedad intercultural, en los cuales subyazgan principios de justicia, equidad, diálogo y respeto activo. Es común en muchos de los profesores y profesoras trabajar sus áreas de especialización, pero sin o con poca contextualización en la comunidad donde prestan el servicio, comunidad que no es exclusivamente la local.

El profesorado ha de estar de frente y ser consciente a y de la realidad de las comunidades educativas para ser parte protagónica en su desarrollo y transformación. En este sentido, Jordan (2004) sustenta: “activar esa conciencia profesional implica ayudarles por diferentes vías a adoptar un talante genuinamente reflexivo respecto a su forma habitual de acometer su tarea docente, de relacionarse con sus alumnos o los padres y madres de éstos” (p.40).

Desde esta óptica, Mayordomo (1998, citado por Gimeno y Henríquez, 2002), presenta unos contenidos que responden a nuestra reflexión, refiriéndose a temas que apunten a:

- El fortalecimiento de la identidad unido al sentimiento de pertenencia, más allá de los requisitos legales, pero con sentido de conciencia sobre los propios derechos y deberes y con una perspectiva crítica que lleva a redefinirla permanentemente y a debatir conjuntamente lo que se quiere para la comunidad.

45. Despertar, porque consideramos que todo profesor y profesora, como todo ser humano, tienen valores y actitudes, pero que están sentados y no desarrollados, que necesitan ponerse en práctica en el diario vivir, y, por supuesto, en su quehacer pedagógico.

- El compromiso con unos valores y virtudes propios en una perspectiva de universalidad que lleva incluso a la discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos.
- El compromiso político desde una visión amplia de la participación que lleva a deliberar, decidir, actuar en las acciones emprendidas y controlar permanentemente el proceso.
- La discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos. (p. 38)

Esos aspectos son importantes para promover la simetría social desde la educación, permitiéndonos entonces trabajar por procesos interculturales. Claro está, que compartimos con Sabariego (2002, p.185) la idea de no hacer de estos temas nuestro discurso intelectual preponderante, ya que se puede correr el riesgo de que el profesorado no interiorice ni haga suyo el contenido. Como muy bien dice Bartolomé (1998, p.1489), el reto fundamental para formar al profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que deberíamos dominar para desarrollar esa formación, sino en un modelo de formación que apunte a la modificación de comportamientos, actitudes, percepción de la realidad, modos de hacer, etc.

3.10.2 ¿Cómo ha de formarse el profesorado?

Ha de trabajarse desde una orientación crítica. Un modelo de formación en el que se destaca el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el profesorado una actitud crítica y dialéctica con la realidad. Un modelo de formación que responda al del profesional reflexivo.

Para formar un profesorado crítico y reflexivo y que trabaje por una sociedad justa, inclusiva e intercultural, se requiere, según Essomba (2006, p.14), una formación fundamentada en el cambio del profesorado, pues los procesos de educación considerados innovadores y exitosos se sustentan en ello. La transformación de las prácticas pedagógicas dirigidas al cambio y a la mejora dependen, en última instancia, de la interacción que facilite el profesorado con y entre el alumnado para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Es en este terreno donde triunfan o fracasan los mejores planes, las mejores reformas y los mejores dispositivos formativos.

En consonancia, abordaremos modelos que apunten en primera instancia a una formación del profesorado que responda a una perspectiva crítica reflexiva con la realidad y, en segunda instancia, modelos fundamentados en el cambio del profesorado.

Esta nueva manera de concebir la formación permanente supone un profesorado práctico – reflexivo que se autoconcibe como “equipo docente”, ya que realiza una práctica educativa en una realidad social que se caracteriza por ser compleja, conflictiva y permanentemente cambiante.

Gimeno y Quezada (2002) nos invitan a pasar de una formación inicial estática a una formación permanente dinámica, pasar de un profesorado “isla” a un profesorado “continente”, de un profesorado “orquesta” a un profesorado “equipo”. Como muy bellamente lo expresa Imbernón, en una frase muy elocuente: “El maestro y la maestra han muerto: ¡viva el equipo docente! (p.3).

La complejidad y permanente situación de cambio de la realidad (“lo único que no va a cambiar es el cambio”), impone al profesorado la necesidad de un aprendizaje cooperativo, de un acercamiento colectivo a la realidad y de un trabajo corporativo de sus propias prácticas.

En esta misma línea Bartolomé y otros (1998, p.1491) proponen practicar el trabajo colaborativo con otros profesionales. La perspectiva profesional sugiere que los colegas son un estímulo importante para la práctica reflexiva y que la interacción colaborativa facilita la mejora de esa práctica. Hablar de la práctica o diálogo profesional, la observación mutua de actuaciones, realizar conjuntamente planificaciones, diseño, investigación y evaluación del currículum, y compartir experiencias son acciones que contribuyen al desarrollo profesional en el ámbito de la interculturalidad e inclusión.

Gimeno y Quezada (2002) nos sugieren que la formación docente debe fomentar en el profesorado un ciclo reflexivo compuesto por cuatro pasos (p.4):

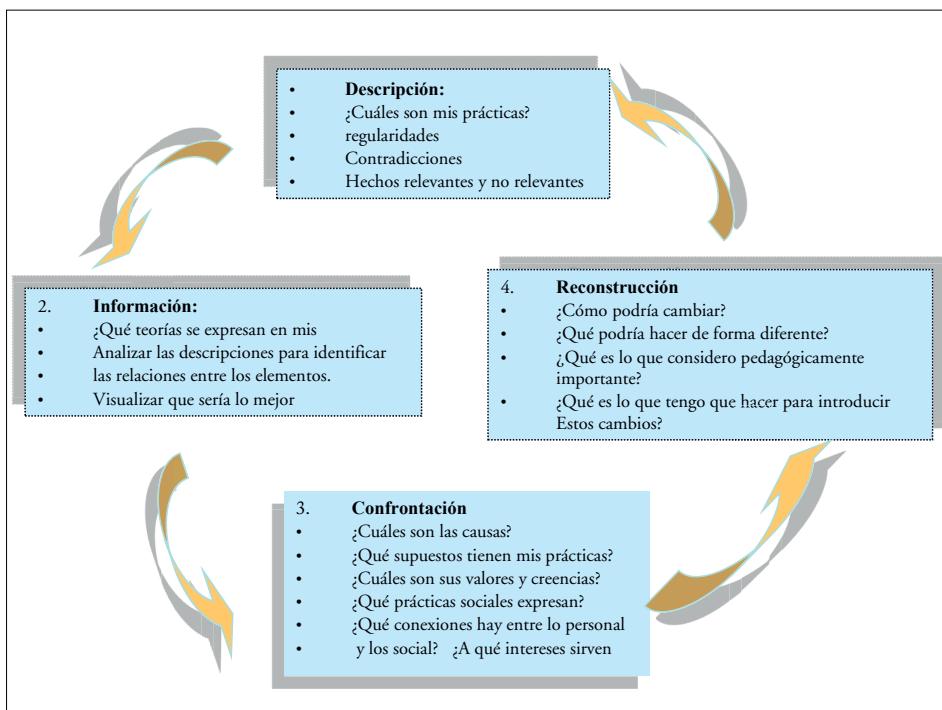


Figura 2. Ciclo reflexivo de la formación del profesorado.

Para desarrollar este esquema es menester tener en cuenta y promover los equipos de reflexión, ya que son una estrategia para la formación permanente del profesorado y son una nueva manera de concebir la formación permanente porque tienen que ver con pensar críticamente sobre la enseñanza.

Lo significativo es lograr convertir la formación del profesorado en espacios sistemáticos que permitan la actitud cooperativa y el trabajo en equipo, donde podamos hacer que el profesorado reflexione sobre su práctica de manera crítica, creativa, constructiva, colaborativa, participativa, interdisciplinaria, descentralizada y flexible.

Kemmis y McTaggart (1992) afirman:

Es importante buscar la creación y consolidación de equipos docentes comprometidos en cambiarse así mismos y, con ello, cambiar su trabajo educativo. Que se hagan más conscientes y más críticos en su intervención en

los procesos de cambio histórico y que dirigen sus esfuerzos hacia la mejora educativa. (p.57)

Day (2006) “recuerda que:

Enseñar bien no sólo depende de saber qué enseñar, sino también de conocer a quiénes enseña, y como el profesorado y las personas a las que enseña cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales, los docentes tienen que revisar sus propias identidades con el fin de mantenerse en conexión”. (p.73)

Nos preguntamos con Essomba (2006): ¿Cuál es el motor de arranque de dicho cambio? ¿Cuándo decide un docente transformar sus prácticas de manera irreversible para la mejora de la calidad educativa? (p.14).

Este autor concibe al docente como un sujeto que integra de forma dinámica cuatro dimensiones en tensión dispuestas en dos ejes que marcan su contexto. Su comportamiento profesional ante la innovación dependerá pues de la construcción personal que elabore de su posicionamiento subjetivo en ese cruce de ejes y dimensiones.

En la siguiente síntesis veremos sucintamente los contextos y dimensiones que le dan un perfil al profesorado, en tanto en cuanto adquiere un talante particular en su discurso y quehacer pedagógico (Essomba, 2006, p.15):

Cuadro 7. Contextos y dimensiones que le dan un perfil al profesorado.

Ejes que marcan el contexto del profesorado	Dimensiones en tensión
Contexto de interacción o cotidiano 	<p>1. Dimensión intrapsicológica. Marcada sobre todo por la ideología del docente. Pues es ante todo un sujeto político, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios, que impregnán sus planificaciones y actuaciones con el alumnado y sus colegas.</p> <p>2. Dimensión interpsicológica. Construida con el resto de sus colegas, y que podemos identificar con lo que se denomina cultura escolar y profesional. La interacción en el marco de la institución genera unas pautas colectivas, unos valores y símbolos compartidos que son seña de identidad y de referencia para la acción educativa.</p>

Contexto indirecto de referencia	 <p>3. Dimensión intrasistémica. Conformada por las relaciones que la institución educativa establece en calidad de comunidad educativa, y que determina en buena medida la tipología del alumnado presente en las aulas, la relación con las familias, o las posibilidades de colaboración con otras instituciones del territorio.</p> <p>4. Una dimensión intersistémica. Resultante de formar parte de un complejo más amplio, el sistema educativo. Del tipo de relación que se establezca con este y de las políticas que impulse obtendremos también escenarios distintos.</p>
---	---

Podemos reflexionar entonces que el contexto cotidiano e indirecto de referencia y las dimensiones en tensión que señala Essomba son determinantes en su ideología, y, por lo tanto, en la generación de procesos innovadores.

Es así como en la formación del profesorado no podemos pasar por alto estos aspectos, que nos pueden ayudar a comprender su realidad y, a partir de allí, propiciar espacios de reflexión crítica que permitan facilitar un cambio de actitud en él, de cara a dar respuestas socioeducativas en contextos caracterizados por la diversidad social y cultural y por la falta de cohesión social.

A partir de esta reflexión, podemos sustraer dos ejes que nos parecen importantes y que demandan atención prioritaria si queremos que la formación del profesorado esté en sintonía con su realidad local y mundial y genere cambios personales, institucionales y sociales. Estos dos ejes son: la formación en y desde la realidad, y una formación para la ciudadanía comprometida con la transformación social.

-La formación en y desde la realidad del profesorado inmerso en contextos caracterizados por la exclusión, la inequidad, la discriminación racial, la pobreza, la miseria y violencia estructural y frátrica. Coincidimos con García (2006, p.3) que una inserción consciente el profesorado en este tipo de contextos le exige apropiarse de lógicas y estrategias para conocerlo, para comprenderlo, para valorarlo de forma crítica e incidir en su ámbito. La autora sostiene que para el profesorado es importante una formación en y desde la realidad que tenga como punto de partida sus necesidades concretas y las del contexto en que se ubica. La idea es tener en cuenta las problemáticas que aquejan al profesorado en su quehacer pedagógico para facilitar aprendizajes significativos al alumnado y el desarrollo de procesos orientados

al cambio socioeducativo. Como contenidos centrales de esta formación tenemos: los problemas de la vida cotidiana y los acontecimientos que inciden en el desarrollo global de la sociedad. A partir de estos contenidos es menester orientar al profesorado para que desde los espacios socioeducativos tengan la capacidad de suscitar el análisis, la interpretación y la intervención en busca de soluciones, apuntando a que se asuma como agente de cambio y de transformación de la sociedad.

-Ciudadanía comprometida con la transformación social, en respuesta a los tiempos difíciles que atravesamos en la comunidad local y global, necesitamos según García (2006):

Un profesorado que participe en la reconstrucción del tejido social, desde opciones éticas claras y responsables, a nivel personal y social. En este sentido, es menester formar al profesorado en el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. La formación para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el cambio social y político en el profesorado, es un proceso complejo que implica la puesta en práctica de una propuesta socioeducativa en la calidad de vida, la calidad de la democracia y la calidad de la participación que constituyen una base fundamental del discurso y de la práctica de los sujetos de las instituciones y de las comunidades. (pp.5 y 6)

Desde los anteriores presupuestos, creemos que es cómo debe formarse permanentemente al profesorado, lo cual ha de sustentarse y orientarse en los siguientes dos aspectos:

- Desde una perspectiva crítica y reflexiva con la realidad.
- Espacios generadores de cambios personales, institucionales y sociales.

Aspectos que a su vez nos indican que la formación debe desarrollarse en y desde la realidad en que vive el profesorado (local y global), y que en todo momento se suscite el compromiso con la transformación social.

3.10.3 ¿Dónde ha de formarse el profesorado?

Las instituciones educativas son un lugar privilegiado de formación permanente del profesorado, en la medida en que propician espacios y tiempos en los que este investiga, estudia, reflexiona y comparte experiencias y búsquedas pedagógicas, apoyando la construcción intelectual colectiva y la creación de pensamiento crítico y propositivo entre sí.

Jordán (2004) afirma:

Lo ideal es sin duda, la formación dentro del mismo centro, a partir de su propia dinámica educativa. Esta manera de proceder evitará algunos hándicaps actuales como la limitación que supone la formación aislada y personal de un profesor o profesora que voluntariamente se inscribe en unas charlas o jornadas sobre educación intercultural. Si solo unos pocos docentes participan en actividades formativas mientras sus colegas y las estructuras básicas de la escuela permanecen iguales, los resultados son bastante pobres. (p.20)

También Jordán nos invita a tener en cuenta algunos supuestos que nos pueden ayudar a evitar posibles riesgos en el desarrollo de las propuestas de formación del profesorado:

- a) Focalizar la realización de programas formativos en el ámbito de la institución educativa, de manera que las actividades formativas aborden temáticas que respondan a las principales necesidades de cada institución concreta.
- b) Estos programas de formación deberían realizarse en el tiempo lectivo escolar, como norma regular.
- c) Trabajar desde procesos de “investigación – acción” que apunten a mejorar la práctica educativa en general y de autoformación por medio de la constante reflexión compartida entre el grupo de profesoras y profesores participantes.

3.10.4 ¿Cuándo ha de formarse el profesorado?

En el apartado anterior, decíamos que el mejor momento para formar al profesorado en las instituciones educativas donde laboran es durante el tiempo lectivo escolar.

Dado que la formación ha de orientarse desde el binomio reflexión en la acción, necesitamos propiciar equipos reflexivos que generan pensamiento crítico sobre la enseñanza, lo cual nos exige que sea en el tiempo en que labora el profesorado con el objeto de que puedan desarrollarse procesos de transformación y cambio en ellos y en la institución durante su propia práctica.

Carbonell (2002) aduce:

Hay que ganar tiempo al tiempo en estos procesos de formación, para estar con el profesorado, con padres y madres, con el alumnado en los aconteceres de la vida escolar, incluso liberar media jornada lectiva para desarrollar los espacios de formación y reflexión, además de otras horas, es el mínimo recomendable. (p.118)

Recapitulación

Hoy en día la educación intercultural e inclusiva ha de desarrollarse en todos los centros e instituciones educativas, puesto que es una educación que busca formar a los ciudadanos y ciudadanas para que adquieran las competencias que les permitan interactuar con distintas personas y grupos, y con el universo cultural de los países y el mundo, en un marco de respeto, diálogo, convivencia e intercambio abierto y sincero de bienes y valores culturales, que promueva la interdependencia consciente e inconsciente en el diario vivir, y que sea parte de los modos de vida de las comunidades grandes y pequeñas, urbanas y rurales.

Se trata de procesos interculturales posibles y a nuestro alcance, en la medida en que la sociedad sea simétrica, impulsada por un sistema democrático participativo, pluralista e inclusivo, que facilite el desarrollo de competencias que nos permitan vivir juntos en contextos plurales, y que suscite un sentimiento de pertenencia político común, donde mujeres y hombres de diferentes culturas, situación social, partido político, etc., se identifiquen por trabajar unidos por su aldea y el mundo.

Ciudadanos y ciudadanas con juicio crítico ante los hechos que impiden el bienestar común, que se ponen en el lugar de aquellas personas que aún están marginadas y excluidas, que reconocen y escuchan sus voces y que les dan ánimo para que estén dispuestas a luchar colectivamente por su dignidad.

Es la utopía de creer que otro mundo es posible y que debemos trabajar por ello, base para apostar con vigor por la transformación y el cambio social. Estamos seguros de que la consecución de una sociedad intercultural, justa y equitativa se puede hacer desde la educación. Desde luego, que esta gran responsabilidad exige respuestas pedagógicas que ayuden a resolver, no solo los problemas multiculturales y de desigualdad que se presentan en la sociedad, sino también los problemas que se presentan en la práctica educativa en las instituciones de dicha índole.

En este sentido, la figura del profesorado se convierte en el instrumento pedagógico por excelencia, y por tanto demanda procesos de formación permanente.

Por lo tanto, es menester un compromiso para promover procesos de formación permanente del profesorado con el objeto de que desarrollen en este actitudes y valores que le permitan convivir con personas distintas, que lleven a que profesores y profesoras no solo sean personas críticas de las situaciones de injusticia y exclusión y de los fenómenos sociales, económicos y políticos que las generan y reproducen, sino que además sean personas que tomen manos a la obra como sujetos propositivos y dinámicos capaces de dar respuestas a sus propios problemas y a los problemas que aquejan a su comunidad política de referencia y a otras más amplias.

Referencias Bibliográficas

Agreda, A. (2004). *Seminario – Taller “Evaluación al Programa de Etnoeducación”*. Procuraduría General de la Nación – Embajada de Canadá. Cartagena de Indias. Documento polícopiado.

Aguilar, J. y Betancourt, J. (2001:230-231). *Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá*. En: *Investigación e innovaciones del IDEP. Educación en ética y valores. Análisis y síntesis de investigaciones e innovaciones 1998-2000*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Aguilar, T. (2003). *Educación intercultural para el ejercicio de la ciudadanía*. En: *La construcción de la ciudadanía en la escuela*. Madrid: Cuadernos Fundación Santa María Nº. 1. 35-48.

Alcalá del Olmo, Mª. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Publicaciones Universidad de Salamanca.

Arango, R.; y Sánchez, E. (1998). *Los pueblos indígenas de Colombia 1997*. Departamento Nacional de Planeación de Colombia. Bogotá: TM editores.

Arbelaez, A. (2002). *Red de Desarrollo Sostenible de Colombia*. [Disponible en línea]: <http://www.rds.org.co>

Banks, J. A. (1994b). *Multiethnic Education: Theory and practice* (3rd Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Bartolomé (1997). *Metodología qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J. V.; Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1998). *Educación Multicultural*, en Enciclopedia de Educación. Barcelona: Océano, Pp. 1476 – 1503.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). *Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural*. En Revista de Investigación Educativa. Vol. 18 Nº 2. Pp. 463 – 479.

Bartolomé (2000). *Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*. En: Décima Conferencia Mundial Trianual. Documentos Sociedad Española de Pedagogía, [Documento en línea] <http://www.uv.es/soespe>

Bartolomé, M. (Coord.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J. V.; Marín, M. A.; Del Rincón, D.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS Editorial SL.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (1999). *Diversidad y Multiculturalidad*. En: Revista de Investigación Educativa Vol. 17, Nº. 277 – 319.

Bartolomé, M. y Sandín, M. P. (2001). *Metodología cualitativa en investigación educativa*. Dossier doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bartolomé, M. (coord.). Folgueiras, P.; Massot, I; Sabariego, M.P. (2001). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. En prensa.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). *Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacía una sociedad y ciudadanía interculturales*. En: Revista de Educación, Núm. Extraordinario (2003), pp. 33-56.

Bartolomé, M. (2004). *Diálogo entre las diferencias: aportes de la educación crítica a la formación de sujetos democráticos*. En: Anuario Pedagógico Nº. 8. Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea Posible. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Bartolomé (2006). “*Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*”, En: Décima Conferencia Mundial Trianual. Sociedad Española de Pedagogía [Documento en línea a junio de 2006]: http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm#_ftnref7

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao: Desclée de Browwer.

Bejarano, A. (2001). *Conflictivo armado, paz y democracia*. Biblioteca virtual Luis Angel Arango del Banco de la República de Colombia. [Documento en línea] www.lablaa.org/blaavirtual/letra-c/conflicto/conflicto.htm

Bello, A.; y Rangel, M. (2002). *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe*. Revista de la CEPAL, No. 76, 39 – 54.

Bello, M. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Premio Nacional de Ensayo Académico “Alberto Lleras Camargo”. IV Convocatoria. Bogotá: ICFES – Ministerio de Educación Nacional.

BERNAL, A. (2000). *Apuntes para pensar sobre la educación cívica: el humanismo de Tocqueville*. En: NAVAL, C.-LASPALAS, J. (eds) *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*, EUNSA, Pamplona 2000, 43-74.

Bonett, D. *Estalla La Revuelta de los Comuneros: La rebelión del pueblo*. [Disponible en línea a mayo de 2006]: http://www.colombialink.com/01_INDEX/index_historia/04_las_fundaciones_y_poblamiento/0010_revuelta_comuneros.html

Botella, J., y Casas, M. (2003). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.

Cabrera, F. (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. En: Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Candau, V.M. (2003). *Desafíos educativos actuales a la luz de la pedagogía povedana*. Seminario Latinoamericano: Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana, “Construyendo tiempos difíciles”. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Candau, V. M. (2004). *Formación en/para una ciudadanía intercultural. Aportes desde América Latina*. En: Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía. 250-267.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Castell (2003). *La Globalización truncada en América Latina, la crisis del Estado – Nación y el colapso neoliberal*. En: Foro Social Mundial Temático. Cartagena de Indias, junio 16 al 20 de 2003: [Documento en línea a enero de 2006] http://www.fsmt.org.co/aa/img_upload/52db53d37ec3594c9a13faaef9c48a44/Manuel_Castells.doc

Castro, R. (2004). *El confinamiento y la resistencia pacífica de los afrocolombianos*. En: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES: [Documento en línea, marzo de 2006] <http://www.fsc.org>

Colectivo AMANI (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Conferencia Iberoamericana de Educación (1996): *Declaración de Concepción*. Revista Iberoamericana de Educación, Nº. 12.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – CODHES. [Disponible en línea] <http://www.codhes.org.co>

Contraloría General de la Nación. [Disponible en línea a mayo de 2006]: <http://www.contraloriagen.gov.co>

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.

Cortina (2005). *Europa Intercultural*. En: Aula Intercultural [Disponible en línea a 25 de diciembre de 2005]: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1228

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Decreto 804 de 1995, reglamentario del Título 3º Capítulo III “Educación para grupos étnicos” de la Ley General de Educación.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO: Ediciones Unesco.

Del Campo, J. (1999). *Multiculturalidad y Conflicto: percepción y actuación*. M.A. Essomba (Coord.). *Construir la Escuela Intercultural*. Barcelona: Graó.

Departamento Nacional de Estadísticas – DANE. *Informe crecimiento económico 2005*. Publicado en la revista Cambio [Disponible en línea a mayo 17 de 2006]: <http://www.revistacambio.com/html/especiales/articulos/4757/>

Departamento Nacional de Estadísticas – DANE. *Informe sobre desempleo en el 2005*. Comunicado de Prensa [Disponible en línea a 31 de enero de 2006]: <http://eltiempo.terra.com.co/economia/2006-01-31/ARCHIVO/ARCHIVO-2721444-0.pdf>

Departamento Nacional de Estadísticas – DANE. *Informe nacional de educación en el Censo 2005*. [Disponible en línea a mayo de 2006] <http://www.dane.gov.co>

Departamento Nacional de Estadísticas – DANE. (2006). *Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá: Censo 2005. [Disponible en línea a octubre de 2006] <http://www.dane.gov.co>

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (1998). *Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana. “Hacia una nación pluriétnica y multicultural”*. 1998 – 2002.

De Roux (2002:41). *Por una sociedad pacífica y solidaria*., En: *Educar en Medio del Conflicto, Experiencias y testimonios retos de esperanza*. Memorias del Segundo Seminario Educación para la Paz y la Convivencia. Bogotá: Banco Mundial – Gobernación de Antioquia.

Duque, L. (1990). *Introducción al pasado aborigen*. Bogotá: Industria Continental Gráfica.

Educación Nacional. Revista de Educación Integral Año 11, No. 15. Santafé de Bogotá: Generar Ediciones, 11 – 15.

El Heraldo de Barranquilla. Informe de la Acnur – Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Disponible en línea]: <http://www.elheraldo.com.co>

El Tiempo de Bogotá. Entrevista a Mario López Martínez, miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España). [Disponible en línea a 10 de mayo de 2006]: http://eltiempo.terra.com.co/coar/ANALISIS/analisis/ARTICULO-WEB_NOTA_INTERIOR-2884957.html

Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Escalante, A. (1954) *Notas sobre el palenque de San Basilio, una comunidad negra de Colombia*. En: Divulgaciones Etnológicas. Barranquilla: Instituto de Investigación Etnológica. Universidad del Atlántico, No.111, p.p. 207-351.

Espín, J.V y Santamarta, A. (1996). *Diversidad y escuela comprensiva. Vías de respuesta*. En: Álvarez, M. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis. Pp. 213-236.

Espinola (2005). *La educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Investigación auspiciada por el Banco Interamericano de Desarrollo Público. Documento policopiado.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Graó: Barcelona.

Fals (1989). *Movimientos sociales y poder político*, en Revista No. 8 de Sociología. Universidad Nacional: Bogotá.

Fals (2000). *Lecciones de contra historia para movimientos. Ciclo de discusión Tradición y alternativas en la política colombiana contemporánea*. Bogotá: Fescol.

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC. [Organización con acceso en línea a abril de 2006]: <http://www.farcep.org>

Fetterman, D. M.; Kaftarian, Shakeh J. y Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tool for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

FIAP - Foro de Investigación y Acción participativa (2005). “La Sociedad del Conocimiento: un nuevo entorno histórico para redefinir el concepto de ciudadanía” [Disponible en línea a abril de 2006]: http://www.fiap.org.es/revista5_1.htm

Folgueiras, P. (2004). *De la Tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una ciudadanía activa*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Forner, A. y Latorre A. (1996). “Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica”. Barcelona: EUB.

Fornet, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet - Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México, D.F: Consorcio Intercultural.

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE. (2005). “La inclusión social, interculturalidad y Educación”. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas [Documento en línea] http://www.vivalaciudadania.org/aa/img_upload/bd687bbb33f8e0618b12077c2c83647d/FLAPE.pdf

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Fundación Medios para la Paz. *Situación del desplazamiento forzado*. [Disponible en línea a mayo 19 de 2006]: <http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=44#4>

Fundación Seguridad y Democracia. *Narcotráfico en Colombia: economía y violencia*. [Documento en línea en 2012] <http://www.seguridadydemocracia.org/docs/pdf/ensayos/prologoNarcotrafico.pdf>

García, D. (2001). *Postmodernidad: desafíos de la educación*. En: Anuario Pedagógico 2001. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

García, J. (2002). *Multiculturalidad e inmigraciones*. En: González, G. (Coord.). *El Discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.

González, T. *Educar para la Democracia en América Latina*. [Documento en línea] www.jalisco.gob.mx/srias/education/consulta/educar/07/7teresa/.html

Gottert, G. (2004). *América Indígena versus Globalización: el aporte de las culturas andinas*. Cochabamba Bolivia: PROEIB ANDES.

Gimeno, C. y Henríquez, A. (2001). *Hacia una Conceptualización de Ciudadanía Crítica y su Formación*. Anuario Pedagógico. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Gimeno, C. y Henríquez, A. (2002). *Hacia una Conceptualización de Ciudadanía Crítica y su Formación*. En: *Educación en Derechos Humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras*. Anuario pedagógico 5. Santo Domingo: Centro Poveda.

Gimeno, C.; Quezada L. (2002). *Formación de formadores críticos/as y reflexivos/as*. En: Boletín Maestras y maestros: Prácticas y Cambio. Centro Cultural Poveda: Santo Domingo. Año 9. Nº 45. pp. 2-7.

Gimeno, C.; Henríquez A. (2002). *Evaluación de la Propuesta de Formación de Educadoras/es en Derechos Humanos y Ciudadanía Crítica de Centro Cultural Poveda*. Tesis de maestría inédita. Universidad de Barcelona en colaboración con la Universidad Autónoma de Santo Domingo y Centro Cultural Poveda.

González, M.ª. y Naval, C. (2002). *Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década*. En: Naval, C. y Laspalas, J. (Eds.). En: *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra 221-248.

González, T. *Educar para la Democracia en América Latina*. [Documento en línea] www.jalisco.gob.mx/srias/education/consulta/educar/07/7teresa/.html

Gottert, G. (2004). *América Indígena versus Globalización: el aporte de las culturas andinas*. Cochabamba Bolivia: PROEIB ANDES.

Green, A. (2002:132). *Los pueblos indígenas un aporte al país diverso*. En: Memorias ciclo de conferencias, Encuentros en la diversidad, Tomo 2. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Habermas, J. (1998). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: editorial Tecnos, S.A.

Habermas, J. (2010). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Herbert, Y. (1997). *Citizenship education: Towards a Pedagogy of social participation and identity formation*. Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada, 29 (1), 82 – 96.

Ilizarbe, C. (2002). *Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad*. En: Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Heward, W. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial* (5^a ed.). Madrid: Prentice Hall.

Jordán, J.A. (1994). *La Escuela Multicultural, un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jordán, J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación intercultural*. En; Jordán, J. A. y otros, “*La formación del profesorado en educación intercultural*”. Madrid: Catarata.

Jiménez, B. (Coordinador). (1999). *La evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación.

Kakwani, N. *A Note on Growth and Poverty Reduction*. En Asian Devolupment Bank, 2001, p.1.

Kemmis, S.; Mctaggart R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación – Acción*. Barcelona: Laertes.

Kincheloe, J. L. y Steinverg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro. Pp. 25 – 51.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (2003). *Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales*. En: Zariquiey, R. (Editor). Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).

Kymlicka, W. (2004). *Estados, Naciones y Culturas*. Córdoba: Almuzara.

Kliksberg, B. (2002). *Hacia una nueva visión de la política social en América Latina. Desmontando mitos*. UNESCO. Artículo publicado en internet.

Lamk, J. (2005). *Desempleo, pobreza y desigualdad en Colombia*. En: Acopi seccional Bogotá [Disponible en línea a mayo de 2006]: <http://www.acopibogota.org.co/entorno.php?IdSub=128&IdCat=36>

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lerner, S. (2003). Presentación en Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).

Ley 70 de 1993, o Ley de Comunidades Negras. Bogotá: Ministerio del Interior.

Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ley 387 de 1997, Artículo 1º. Definición de persona desplazada. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ley 975 de 2005. De Justicia y Paz. Artículo I. Principios y definiciones. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

López, L.E. (2001). UNESCO, “Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”. Documento de apoyo. *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Publicado en internet.

Lloreda, F. (2002). *Educación ciudadana, desafío social*, en “Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Ministerio de Educación Nacional”. Revista de Educación Integral, Año 11, No. 15. Santafé de Bogotá: Generar Ediciones, 4 – 5.

López, E. y Küper W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Cochabamba – Bolivia: PROEIB ANDES.

Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

Marín, M. A. (2002). *La Construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. Artículo policopiado.

Marín, M. A. *El tratamiento de la interculturalidad en la educación primaria*. Universidad de Barcelona: Ponencia policopiada.

Mayor, F. (2003). *Ciudadanía*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.

Mayordomo, M. (1998). *El Aprendizaje Cívico*. Barcelona: Ariel Educación.

Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth.

Mejía, M. (1996). *Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución*. Bogotá: Nómadas. [Disponible en línea] http://www.ut.edu.co/idead/expedi/docs/mrmj_epopular.doc

Mejía, M. (1999). *Paulo Freire reconstruye esperanza. Vigencias educativas en el nuevo milenio*. Universidades de Alto Uruguay y Misiones, a celebrarse en Santo Angelo, Rio Grande do Sul, Brasil: Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Contribuciones de Paulo Freire.

Melo, J. (2002). *Educación para la ciudadanía: ¿Nueva encarnación para un viejo ideal?* En: Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Ministerio de Educación Nacional. Revista de Educación Integral Año 11, No. 15. Santafé de Bogotá: Generar Ediciones, 11 – 15.

Ministerio de Cultura de Colombia. (1998). *Políticas culturales y grupos étnicos en Colombia*. Documento de trabajo en versión preliminar. Santafé de Bogotá: Dirección de Etnocultura.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2001). *Cátedra de estudios Afrocolombianos*. Santafé de Bogotá: Arte Láser Publicidad.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002). *Curículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional*. Santafé de Bogotá: Enlace Editores LTDA.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999). Decreto 804 de 1995. Reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley General de Educación: Educación para grupos étnicos. Santafé de Bogotá D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1996). *La Etnoeducación Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Santafé de Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1996). *Lineamientos generales para la educación en comunidades afrocolombianas, serie documentos de trabajo*. Santafé Bogotá: M.E.N.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). Serie *Lineamientos curriculares, Constitución política y democracia*. Santafé de Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Lagos y Lagos impresiones.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Perfil Educativo del Departamento del Magdalena y el Distrito de Santa Marta*. Bogotá: MEN.

MIRA El Periódico de la Gente. Publicación 37 julio 17 al 31 (2005). *La tortura Afrocolombiana*. [Disponible en línea] <http://www.webmira.com>

Molano, A. (2000). *El plan Colombia y el conflicto Armado*. Comisión de Cooperación al Desarrollo. Bruselas. [Documento en línea] www.revistanumero.com/27plan.htm

Mosquera, J. D. (1999). *La Etnoeducación Afrocolombiana*. Santafé de Bogotá: Docentes Editores.

Mosquera, J. D. (2000). *Las Comunidades Negras de Colombia hacia el Siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Docentes Editores.

Mosquera, J. D. (2000). *Racismo y Discriminación Racial en Colombia*. Santafé de Bogotá: Docentes Editores.

Murillo, G. (2002). *La educación ciudadana como tema de prioridad pública*. En Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Ministerio de Educación Nacional. Revista de Educación Integral, Año 11, No. 15. Santafé de Bogotá: Generar Ediciones, 25 – 27.

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Vicepresidencia de la República de Colombia. (2002). *Indicadores sobre la situación de derechos humanos en Colombia*. [Documento en línea] www.derechoshumanos.gov.co/obs.../presentacion_02_indigenas_sindicalistas.htm

Ocaña. *La Unión Europea: el proceso de integración y la ciudadanía europea*. En: Red IRIS [Disponible en línea a 25 de abril de 2006]: <http://clio.rediris.es/udidactica/ciudadeeuropea.htm>

OEA - Comisión Interamericana de Derechos Humanos – la CIDH [Acceso en línea] <http://www.oas.org/main/spanish/>

ONU - Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos establecida en Colombia. [Acceso en línea] <http://www.ohchr.org.co>

ONU (2001). *Declaración y programa de acción de la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*. Durban – Sudáfrica.

ONU - Comisión de Derechos Humanos (2003). *Informe de la Relatora Especial Tomaševski: Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Derecho a la Educación*. Misión a Colombia.

Organización Nacional Indígena de Colombia O.N.I.C. (2002). Consejo Nacional Indígena de Paz. Santafé de Bogotá. [Documento en línea] <http://www.onic.org.co/congreso.htm>

Ortega, Touriñán y Escámez (2005). *La educación para la ciudadanía, intercultural y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*. Documento policopiado.

Organización Nacional Indígena de Colombia O.N.I.C. (2005). Boletín de prensa 189. [Documento en línea a 10 diciembre de 2005]: <http://www.onic.org.co/congreso.htm>

Ospina, H.; Echavarría, C.; Alvarado, S.; y Arenas, J. (2002). *Formar para la Paz en Escenarios Educativos. Manual de Educadoras y Educadores*. Manizales: Editorial Blanecolor Ltda.

Palacios, N. O. (1998). *Etnoeducación en Colombia y las Comunidades Afrocolombianas*. Santafé de Bogotá: Docentes Editores.

PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*.

Pateman, C. (1970). *Participación and Democracy Theory*. Cambridge University Press.

Pérez, J. (1996). *Hacer reforma “Claves humanistas para una educación democrática”. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Aluda.

Pérez, M.P. (2000) *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Petro, G. (2004). *La Democracia en Colombia*. En: Polo Democrático Alternativo. [Disponible en línea]: <http://www.polodemocratico.net>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. *Informe de Desarrollo Humano de 2005*. [Disponible en línea]: <http://www.portafolio.com.co>

Presidencia de la República de Colombia. *Constitución Política de 1991*. [Disponible en línea]: <http://www.presidencia.gov.co/>

Presidencia de la República de Colombia. *Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario*. [Disponible en línea]: <http://www.presidencia.gov.co/>

Reales, L. (2004). *Informe del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón sobre la situación de los Derechos Humanos de la población afrocolombiana*. [Disponible en línea a 18 de mayo de 2006]: <http://www.mnacimarron.org/>

Rangel, A. *Narcotráfico en Colombia: economía y violencia*. En: Fundación Seguridad y Democracia [Documento en línea mayo de 2006] <http://www.seguridadydemocracia.org/docs/pdf/ensayos/prologoNarcotrafico.pdf>

Redepaz (2003). *Participación ciudadana*. Bogotá: Litoimpresos Ltda.

Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez, A.; Buenaventura, N. y López, I.C. (2000). *Educación para la democracia*. Santafé de Bogotá D.C.: Cooperativa editorial Magisterio.

Rojas, J. (2004). *La dimensión de una crisis no resuelta*. Resumen Ejecutivo de la Ponencia presentada en el Seminario sobre Desplazamiento Interno en América. Ciudad de México: [Documento en línea, febrero 20 de 2004] <http://www.codhes.org.co>

Rincón, T. (2002). *Derechos Humanos. Manual para capacitación*. Santafé de Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz – INDEPAZ.

Rueda (2002). *Biografía política de Camilo Torres*. [Documento en línea] <http://www.marxists.org/espanol/camilo/biografia.htm>

Ruiz, O. e Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. P. 125 – 152.

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Barcelona: Descleé.

Sacavino, S. (2000). *Educación y derechos humanos en democracia*. En: *Para una nueva ciudadanía en América Latina*. Editorial Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, República dominicana. 55-79.

Salm (1999). *La solución de Conflictos en la Escuela, una guía práctica para maestros*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez, F. (2003). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Proyecto de investigación a través de grupos de discusión*. Documento policopiado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural. Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sarmiento, A. *Gobernabilidad, gestión pública y social. Bases para un gobierno ecosocialista en Colombia*. Bogotá. [Documento en línea]: <http://www.fescol.org.co/Doc%20PDF/gobernabilidad,%20gestion,%20publica.pdf>

Segone, M. (1998). *Evaluación Democrática. Documento de trabajo No. 3*. Bogotá: Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. [Documento en línea] <http://www.avaliabrasil.org.br/evaldemoc.pdf>

Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el Currículo*. Madrid: Narcea.

Tanaka, M. (2001). *La situación de la democracia en Colombia, Perú y Venezuela a inicios de siglo*. Lima: Comisión Andina de Juristas. [Documento en línea] http://www.observatorioandino.org.co/docs/demo_col_peru_ven.pdf

Taylor, Ch. (1993). *El Multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, A. (Coord.) (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tovar, L. (2002). *Multiculturalismo y educación intercultural afrocolombiana*. En: II Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Tubino, F. (2003). *Comentarios sobre la ponencia de Kymlicka. Estados multiculturales y ciudadanos interculturales*. En: Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tubino, F. (2007:91). *Las ambivalencias de las acciones afirmativas*. En: Educar en ciudadanía intercultural. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO (2012). *Informe de seguimiento de la “educación para todos” en el mundo. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Paris: a Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF (2003). *Los pueblos indígenas en Colombia: derechos políticas y desafíos*. Bogotá [Disponible en línea a mayo de 2006]: <http://www.unicef.org.co/pdf/pueblos-indigenas.pdf>

Urrea, F. y Hurtado, T. (2002). *La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales*. En: Fuller, N. (Editora). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Urzúa, R. y De Puelles, M. (1996). Documento de consulta presentado a la IV Conferencia Iberoamericana, utilizado como base para la elaboración de la “Declaración de Concepción”. [Documento en línea] 10 – 11.

Valiente, T. (2003). *Ciudadanía, Interculturalidad y Formación*. En: Zariquiey, R. (Editor). Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).

Vilá, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Villamán, M. (2003). *Trastocar las lógicas Empujar los límites: Democracia, ciudadanía y equidad*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

Walsh, C.; León, E. y Restrepo, E. (2005). *Movimientos Sociales Afro y Políticas de Identidad en Colombia y Ecuador*. En: Siete Cátedras para la Integración. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Walzer, M. (1993). Comentario. En Taylor, Ch. *El Multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

Esta edición consta de 50 ejemplares.
Se diseñó y diagramó en la Editorial Unimagdalena.
Se imprimió en octubre de 2017 en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres (Bogotá)
Carrera 69H No. 77-40. Bogotá D.C., Colombia.

En su composición se utilizó caratterer
Adobe Garamond 11 puntos y Helvetica LT Std 20/12/11 puntos.
Formato 17 x 24 cm.
Su portada va en papel propalcote de 300 gramos y las páginas
interiores en papel bond 90 gramos.