

10. LA DIVERSIDAD COMO FUNDAMENTO PARA CONCERTAR UN CURRÍCULO INTERCULTURAL. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA¹²⁰

Leneis Yadith Polo Charris¹²¹, Ivan Manuel Sánchez Fontalvo¹²², Mónica Patricia Tausa
Ramírez¹²³, Elmis Andrea Ruiz Ospino¹²⁴

RESUMEN

Los territorios escolares están conformados por grupos poblacionales que representan un componente diverso, cuyos rostros se explicitan y manifiestan en características étnicas, culturales, sociales, de género, lenguas y cosmovisión. Estos son aspectos identitarios que invitan a resignificar el discurso pedagógico y las estructuras curriculares que por largo tiempo han estado influenciadas por políticas estandarizadas que provocan la construcción de una sociedad monocultural y excluyente. Consecuentemente, hay que mencionar, además, que la formación de los saberes se fundamenta con la participación y el diálogo intercultural con los diferentes integrantes de la comunidad.

Evidentemente, desde este trabajo se presentan las realidades diversas como criterios para consolidar un currículo intercultural que responda y corresponda a los actores sociales constituidos por los maestros, voceros y líderes de la comunidad de la Institución Educativa Distrital Cristo Rey. Desde este escenario, intentamos aportar el desarrollo de una metodología cualitativa sustentada bajo la complementariedad de los enfoques etnográfico y fenomenológico. Estos enfoques fueron asistidos por técnicas de recolección de información


¹²⁰ Derivado del proyecto de investigación: Un currículo intercultural dialógico que legitima las diversas identidades de una comunidad plural.

¹²¹ Licenciada en Biología y Química, Universidad del Magdalena (Santa Marta-Colombia), Doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio. Magister en Educación, Universidad del Magdalena, Etnoeducadora afrocolombiana, Institución Educativa Distrital Cristo Rey, Investigadora del Grupo Calidad Educativa en un Mundo Plural – CEMPLU. lypoloc@unimagdalena.edu.co

¹²² Licenciado en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad del Magdalena, Doctor en Pedagogía con mención en Educación Intercultural, Universidad de Barcelona (Catalunya - España). Master en Estudios Avanzados en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación - Universidad de Barcelona, Docente de planta titular de la Universidad del Magdalena, director del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio (Universidad del Magdalena). Director del Grupo de Investigación “Calidad Educativa en un Mundo Plural”. isanchez@unimagdalena.edu.co

¹²³ Licenciada en Ciencias Religiosas – Universidad Javeriana Pregrado, Especialista en Comunicación Educativa – Universidad de Pamplona, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Rectora de la Institución Educativa Distrital Normal Superior María Auxiliadora. monicatausa@gmail.com,

¹²⁴ Licenciada en Ciencias Sociales con énfasis en Desarrollo Social, Universidad del Magdalena, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Magister en Educación, Universidad del Norte, Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje, Universidad del Norte, Docente de la Universidad del Magdalena. Investigadora del grupo de investigación CEMPLU, Calidad Educativa en un Mundo Plural. eruizo@unimagdalena.edu.co



como el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada a través de los cuales se obtuvieron resultados que presentan las realidades configuradas por la categoría diversidad contextual.

ABSTRACT

School territories are made up of population groups that represent a diverse component whose faces are made explicit and manifested in ethnic, cultural, social, gender, language and worldview characteristics. These are identity aspects that invite us to redefine the pedagogical discourse and curricular structures that for a long time have been influenced by standardized policies that lead to the construction of a monocultural and excluding society. Consequently, it should also be mentioned that knowledge formation is based on participation and intercultural dialogue with the different members of the community.

Evidently, from this work, the diverse realities are presented as criteria to consolidate an intercultural curriculum which responds and corresponds to the social actors constituted by teachers, spokespersons and leaders of Cristo Rey District Educational Institution. From this scenario, we tried to contribute to the development of a qualitative methodology sustained under the complementarity of ethnographic and phenomenological approaches. These approaches were assisted by information gathering techniques such as the discussion group and the semi-structured interview, through which we obtained results that present one of the realities configured by the contextual diversity category.

PALABRAS CLAVE: currículo, Interculturalidad y Diversidad.

Keywords: Curriculum, Interculturality and Diversity.


INTRODUCCIÓN

Las realidades multiétnicas y pluriculturales de los contextos escolares colombianos orientan hacia las transformaciones educativas que provocan el nacimiento de una escuela más vinculada y comprometida con la sociedad. De acuerdo con (Sánchez, Polo e Izquierdo, 2017) la relación consciente y respetuosa entre persona y grupo, debe facilitar y estimular el desarrollo cognitivo de experiencias vitales contribuyendo al crecimiento y desarrollo de una sociedad justa e igualitaria sin romper los espacios de diálogos y de convivencia.

En ese orden de ideas y bajo la perspectiva anterior, es fundamental el progreso de un currículo con enfoque intercultural que busque la articulación de los saberes. Es por ello, que la naturaleza del currículo debe reconocer las diferencias epistémicas y culturales, superar las barreras de la exclusión y desarrollar habilidades que fortalezcan los planes de vida de una colectividad que se encuentra enmarcada en sistemas que han manipulado el conocimiento ejerciendo control sobre las poblaciones. Es cierto que, existe la colonialidad del saber, del ser, del hacer y del pensar como lo ratifica Mignolo (2010)

Es necesario considerar las diferencias epistémicas y culturales, pero también la defensa del territorio debido a la importancia que tiene este para los pueblos originarios, representa un rasgo definitorio para su existencia (Sichra, 2019) Al mismo tiempo, es relevante el cambio del discurso y el progreso de formaciones educativas que se encuentran circundadas por sistemas imperialistas que han homogenizado la academia. En este sentido, Botero (2015) “confirma que la educación es parte del engranaje de poder como dominio y coerción simbólica. El monopolio simbólico de las ciencias es cómplice del sistema de dominación que ejerce una violencia sutil no interpelada por ninguna resistencia” (p. 1193).

Capaces de abordar las transformaciones educativas, se continúa precisando sobre un currículo con perspectiva intercultural que incite a la reflexión de las necesidades, a la inclusión de la diversidad contextual en todas sus dimensiones, que evite la estigmatización y la discriminación. Esto requiere de la formación de personas interculturales que en palabras de Sánchez (2013) es alguien que se interesa por las otras culturas y personas, que se preocupa por aprender otros estilos de vida, considerando las cosas desde otras perspectivas. En últimas, es alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes culturas; es quien dialoga y asume esta dimensión como mínimo de justicia compartido, de



manera que le importa lo que le sucede a los demás, se pone en su lugar, siente su causa, y es capaz de trabajar por ellos y su comunidad.

Hay que destacar como aspecto fundante de un currículo intercultural la existencia y esencia de la diversidad que es una realidad en los territorios colombianos y por ende en los contextos escolares. La diversidad es una fuente inagotable de conocimiento, por esta razón, Dietz (2016) manifiesta que el discurso de la diversidad no solo debe estar relacionado con la manera como se constituyen los grupos, sociedades y culturas sino como estas deberían interactuar entre ellas y con los demás.


DESARROLLO

Realidades diversas en los contextos escolares

Colombia es un país que profesa en la Constitución Política estar formado por múltiples etnias y culturas que han predominado históricamente en sus territorios, han influenciado en las características de la población, pero los han invisibilizado por esta razón. Con la potenciación de los saberes ancestrales se forma una nación responsable con su diversidad sociocultural, que permite una manera diferente de actuar, de concebir la realidad, que evita la estandarización del conocimiento, promociona la inclusión y el consenso de saberes. Precisamente, Esmeral y Gonzales (2015) expresan que la diversidad cultural no ha de ser entendida como un concepto definido, antes, por el contrario, ha de mirarse como las realidades humanas poblacionales que se construyen y enriquecen en la dinámica social al interior de las mismas comunidades.

En este sentido, son las instituciones escolares nichos altruistas, emancipados y libres de pensar para reaccionar ante esto, con su discurso y práctica puede enaltecer identidades, reencontrarse con la historia, eliminar estereotipos, el racismo, las brechas sociales y fortalecer las esencias culturales desde el sentir, el pensar y el actuar. Indudablemente, es necesario cultivar nuevos procesos pedagógicos y curriculares que conlleven a la transformación social, en donde seamos personas preocupadas por el bien común, dispuestos a pensar en el colectivismo y no en el individualismo siendo esta una manera de solidificarse como población, mantenerse en el tiempo y contrarrestar un poco las políticas dominantes e inquisidoras que difuminan las sociedades.

Ante estas realidades, como escuela es menester tener consciencia para construir una ciudadanía que responda a las necesidades, intereses y deseos de todos y todas en el marco



de la equidad socioeconómica, la inclusión, la democracia y la interculturalidad. Esta consciencia ha de asumirse en todas las esferas sociales, donde se destaca el papel que juega la educación a través de los centros educativos y la comunidad.

Un papel trascendental que promueva espacios pedagógicos apuntados a formar personas con virtudes y habilidades que les permitan coexistir en el contexto de las diversidades que caracterizan los ámbitos locales y nacionales. Por supuesto, se trata de propiciar el desarrollo de sentimientos de pertenencia sociales compartidos ante el barrio, la ciudad, la región y el país, posibilitándoles el progreso de actitudes favorables hacia la diversidad humana en varias dimensiones (edad, género, etnias, culturas, etc.) De igual manera, sentir la preocupación y reflexionar ante la existencia de la marginación, pobreza, miseria e inequitativa distribución de la riqueza, causas de la violencia estructural que desgasta las comunidades, pero a la vez incitan a la búsqueda del bienestar social.

Ahora bien, para llevar a cabo esta tarea desde la educación es esencial la participación de las maestras y maestros, quienes son los protagonistas principales en el desarrollo de estos proyectos socioeducativos. Sin embargo, esta responsabilidad demanda procesos de formación permanente para realizarla con alto humanismo, eficiencia, eficacia y pertinencia. Para estos avances, también es importante establecer vínculos afectivos con la comunidad porque las escuelas en las que no se establecen lazos de amistad y compromisos entre los miembros de la comunidad, se incrementan los problemas de rendimiento, deserción, drogas y formación de bandas (Stainback y Stainback, 2004) aumentando también situaciones que causan segregación.

Los territorios educativos como espacios receptores de la diversidad, deben dejar de establecer el control cultural desde la generación de una cultura impuesta y fundamentarse planteando estrategias centradas en las realidades y los elementos culturales propios. Así como también, tener presente las dificultades y expectativas de la comunidad, porque no son los estudiantes los que se tienen que adaptar sino lo que se requiere son integraciones en la cultura escolar, en donde cada uno aporte sus ideas, puntos de vista, valores y cosmovisiones (Jaussi, 1998) intercambiando bienes, compartiendo situaciones, reconociendo las generalidades y respetando las particularidades.


Currículo y diversidad desde un abordaje crítico.

Cuando abordamos un discurso sobre diversidad en el ámbito educativo, las primeras relaciones que establecemos tienen que ver con pedagogía, inclusión, interculturalidad o didáctica y no con currículo porque este ha sido tradicionalmente reconocido como una realidad homogenizante y colonizadora que desde propuestas estandarizantes pretende unificar los contenidos de estudio de una nación, región o institución, muchas veces sin tener en cuenta la diversidad del territorio y de las culturas.

Más aún, si nos situamos desde las corrientes pedagógicas críticas, marcamos diferencias no sólo con la tradición curricular sino con su origen mismo, pues el currículo de corte anglosajón que fue el que se introdujo en el país con mucha fuerza, profundiza sus raíces en sus planes empresariales que buscando mejorar la calidad de sus productos mientras reducían al máximo los gastos, encontraron en la estandarización una manera de garantizar efectividad y eficacia en sus procesos. Lógicamente detrás de proyectos como estos hay una clara finalidad económica amparada en criterios neoliberales, que prefieren el lucro y la hegemonía del mercado y que, en consecuencia, promueve la competencia en lugar de la cooperación o incluso cuando esta última se hace efectiva a través de alianzas, que no prevalecen en muchos casos el crecimiento conjunto para un mejor servicio, cuanto un fortalecimiento del poderío institucional para aumentar la capacidad de dominio.

Ahora bien, el concepto de currículo está muy asociado al de calidad; de la misma manera en que cuestionamos esta concepción de currículo podemos preguntarnos si la búsqueda de la calidad es un ideal que vale la pena rechazar por cuanto en sí misma encarna lo contrario de lo que queremos promover desde un paradigma de justicia social. Nuestra respuesta es no. Es totalmente deseable pretender no sólo hacer las cosas, sino también hacerlas bien; el problema radica en cuál es la concepción de bien que se persigue y cuál es el punto de partida y las condiciones que caracterizan a todas las personas y grupos poblacionales que están en la carrera por alcanzarlas. Si hablamos en el campo educativo, la calidad suele estar referida a resultados académicos en pruebas estandarizadas, a índices de cobertura y permanencia o a infraestructura y si bien, de alguna manera todos estos factores están relacionados con el concepto de calidad, no lo agotan y ni siquiera lo representan.

En ese orden de ideas, Choles y Sánchez (2020) han desarrollado una investigación en la cual constatan que desde los marcos de la política nacional y regional, cuando se habla




de calidad se desconocen las particularidades pluriétnicas de los territorios y esto tiene graves consecuencias pues no se asumen las concepciones identitarias de las culturas y las condiciones histórico geográficas de los contextos; lo que es mejor para la población afrocolombiana, puede no serlo para la población mayoritaria y al contrario. Además, ¿cuál lógica tiene medir con una misma prueba a estudiantes que pertenecen a culturas diferentes, habitan regiones diversas y tienen condiciones sustancialmente diferentes con relación al acceso y a los recursos y por lo tanto, a la permanencia en el sistema escolar?

Desde luego, vale la pena reconocer que, así como hay diferentes concepciones de calidad, también las hay de currículo. Aristizábal (2008) y su grupo de investigación en la Universidad del Cauca plantean una discusión en la que señalan que en Colombia el currículo ha trasladado la pedagogía, sobre todo el currículo de corte anglosajón y esto tiene unas consecuencias graves por cuanto le disminuye sentido al acto educativo. Sin embargo, hacen distinciones y señalan que, así como hay una concepción técnica y utilitarista con relación al currículo que caracterizó todo el modelo de tecnología educativa implantado en el país, existen otras experiencias donde lo identitario, lo integrador y lo transformador caracterizan la propuesta curricular. En esta línea se ubica la pretensión de aportar a la construcción de un currículo capaz de reconocer, acoger y valorar la diversidad asumiendo los ideales de calidad sentidos y vividos por las diferentes poblaciones.

Darle contexto y rostro a la calidad es una exigencia de una educación crítica y por tanto transformadora, cuando por el contrario la calidad se convierte en el fin que se persigue de manera acrítica buscando responder a las expectativas y exigencias de los organismos internacionales y no a las verdaderas necesidades de los ciudadanos y del país, el currículo es su aliado y termina siendo el mejor instrumento de dominación por parte de los gobiernos. Ahora bien, es deber de los entes gubernamentales definir de manera democrática y por tanto participativa y concertada, el proyecto educativo que la nación requiere para responder a las necesidades, expectativas y aspiraciones de sus ciudadanos, aprovechando también las potencialidades de los territorios.


Es comprensible que un proyecto educativo sea un asunto nacional y que cada colectividad deba construirlo de cara a su identidad, a sus culturas, a su historia, a su geografía y a las posibilidades que tenga para afrontar el momento presente. De hecho, los gobiernos a través de políticas, planes y programas direccionan dicho proyecto proponiendo



un macro currículo que garantice el cumplimiento de aquello que se busca. Entonces ¿dónde radica el problema? En la manera, la mentalidad y el enfoque como se han venido construyendo dichas directrices: de espaldas a la identidad cultural y regional de un país reconocido en los documentos oficiales como multiétnico y pluricultural, ignorando las tradiciones de las culturas presentes en el territorio, cerrando los ojos antes las enormes desigualdades socio económicas que caracterizan el tejido de nuestro país. ¿Cómo parecer iguales si somos tan diferentes? ¿Cómo aprender lo mismo si tenemos contextos, historias y necesidades tan diversas? ¿Cómo ser evaluados con parámetros únicos si las condiciones en que viven y estudian los niños y jóvenes de nuestro país son tan dolorosamente inequitativas?

En realidad, estas reflexiones no están ausentes en la construcción misma de los lineamientos curriculares publicados por el Ministerio de Educación Nacional, por ejemplo en los Lineamientos de Ciencias Sociales, el ministro reconoce la posibilidad de construcción un nuevo país a través de la educación y señala como camino para hacerlo “un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos”, además invita a reconocer las individualidades y los diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso educativo, incluso señala que los lineamientos son orientaciones curriculares puntos de apoyo y orientación general que pueden ser adaptados a las diferentes condiciones de los territorios. Con Chiquito et al. (2016) reconocemos que entre 1990 y el 2010 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dio un giro significativo en dirección a la reconstrucción del sistema educativo colombiano, pues paso de ser el diseñador de un currículo único para todo el territorio nacional a poner en marcha la autogestión de las instituciones educativas en el marco de la “autonomía relativa” que concedió la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994.

En la aplicación de los lineamientos y en el desarrollo posterior de la política educativa, los gobiernos se han ido distanciando del espíritu de la ley y la publicación de los nuevos documentos oficiales - Estándares Básicos de Competencia (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), Mallas de aprendizaje (2017), Matrices de Referencia - revela sin ambages que se pretende dar respuesta a los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial y no a las necesidades educativas de los colombianos y colombianas.



Una mirada crítica a la oferta de publicaciones del Ministerio nos lleva a preguntarnos si no se trata de una nueva versión del modelo de tecnología educativa que tanto daño hizo al reconocimiento de la identidad del maestro y de la educación: de ofrecer lineamientos se pasa a proponer contenidos mínimos que deben ser enseñados porque son los que serán evaluados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) cuyas pruebas están a su vez alineadas con las pruebas internacionales, entre ellas la prueba PISA (programa internacional para la Evaluación de Estudiantes) que exige la OCDE a todos los países que hacen parte de la misma.

Por lo expresado anteriormente, es relevante referenciar las concepciones de Londoño, Lasso y Prado (2019) quienes invitan a la reflexión y autorreflexión de lo que se considera adecuado para la satisfacción de los diferentes integrantes de la comunidad. Según las autoras se trata de articular los saberes ancestrales con las diferentes políticas nacionales sin dejar a un lado la horizontalidad de cada conocimiento y la exigencia de cada uno. Ante esto, se nutre una iniciativa en donde se pierde la unidireccionalidad y se fundamenta una propuesta escolar que enlaza exigencias nacionales y contextuales a través de los fundamentos de la interculturalidad.

Una interculturalidad que al ser acompañada con los discursos de autores como Tubino y Mansilla (2012) Walsh (2009) y López (2019) convoca al distanciamiento con las situaciones hegemónicas y a las transformaciones de los contextos educativos, sociales, culturales y políticos. Es indispensable, para participar de la construcción de estos anhelos, el compromiso, la creatividad, el esfuerzo y la hermandad.

Ante estas posiciones, urge mirar el currículo a la luz de la pedagogía, la diversidad y la interculturalidad, sólo una mirada reflexiva nos permitirá desencadenar procesos de empoderamiento de las personas y de las comunidades para construir un país forjado desde lo que somos y lo que soñamos llegar a ser. El currículo intercultural aparece en este horizonte como una posibilidad para reconocer y viabilizar el carácter humanizante y transformador de la educación.

Seguidamente se expresa una síntesis metodológica que es el sustento teórico para el progreso de este trabajo.

Referencias metodológicas

Por la naturaleza y esencia del estudio se presenta la metodología desde un abordaje cualitativo basado en el estudio de campo, centrado en el diálogo y las observaciones que invitan a la investigadora y a los participantes a establecer una dinámica de trabajo factible que facilite la visualización de los componentes educativos y de las realidades que emergen desde el discurso, la reflexión sobre las prácticas cotidianas y la interacción social. La investigación cualitativa “tiene como objeto la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social y cómo estos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales” (Latorre, Del Rincón, y Arnal 1996, p. 197)

Es necesario recalcar que la comprensión de las realidades de los contextos educativos enmarca desafíos metodológicos que orientan a la elección de diferentes enfoques cualitativos que en la investigación desarrollada corresponde a la complementariedad basada en los fundamentos de la Etnografía y la Fenomenología.

Llegando a este punto, la Etnografía se presenta como el eje principal para entrarse en el objeto de estudio que está representado por los criterios dialógicos de un currículo intercultural que serán diseñados desde las voces de los actores sociales de una comunidad educativa que exhibe significativas expresiones culturales y sociales. Desde lo Fenomenológico instalándose en el sentido de los fenómenos, en lo subjetivo, intersubjetivo, voces, imaginarios sociales, valoración del pensamiento y puntos de vistas que favorecen la conversación y la construcción de nuevos discursos educativos y pedagógicos. Por todo esto... “no se parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas” (Guardián, 2007 p. 151) por poblaciones que engrandecen con sus saberes, costumbres y cosmovisiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las escuelas se vive la diversidad humana, se encuentran grupos heterogéneamente formados por características étnicas, culturales o sociales, favorables para la fundamentación del currículo. Además, debe estar sustentado en las necesidades, exigencias y potencialidades de la comunidad y no desde la imposición de un estado que adopta políticas educativas que permiten la homogenización e invisibilización de los saberes y de las realidades muchas veces fraccionadas por la subvaloración de la vida que se proporciona a través de la violencia sistemática.


Por esta razón, la elaboración del currículo ha de contar con un alto sentimiento de pertenencia y sensibilización basado en el arraigo, afecto, sueños; entretejiéndose así con el legado sociocultural y elevar la voz que representa las claudicaciones y las incertidumbres. Esta voz no debe estar influenciada por la insensatez e indignidad sino con dosis altruistas que den esperanza a sus propios planes de vida, cargados de utopía de una comunidad y mundo posible que permita encontrarse con los diferentes rostros que forman la colectividad.

Indudablemente, debe ser un propuesta curricular con perspectiva intercultural creado con y para la comunidad porque se debe partir de su historia, experiencias, tradiciones, costumbres y cosmovisión, como argumenta Leiva (2020) quien también promociona que la estructura curricular proporciona a la población estudiantil oportunidades de aprendizaje para que desarrollen sus capacidades reflexivas, colaborativas y se formen como mejores personas o ciudadanos orientados siempre a la búsqueda del bienestar común.

De la misma forma, González, Villamil y Villafaña (2019) precisan que un currículo intercultural se potencia por las experiencias de los estudiantes, incorporando saberes propios de la comunidad para fundamentar los aspectos identitarios de los diferentes grupos humanos.


Consecuentemente, apremia solidificar las diferentes relaciones intergeneracionales, en posición de mantener su historia, contarla, entenderla y defenderla, de mantener los saberes que le admitan convivir en la comunidad, que rechace la injusticia social, paralice el racismo, evite las imposiciones culturales y consienta las conversaciones. Por eso,

La institución escolar debe ser un espacio en el que todos los muchachos y muchachas pueden adquirir conciencia de lo que de verdad significan las diferentes culturas que en un determinado momento histórico comparten un territorio, de que rol desempeña cada una de ellas y por qué. (Torres, 1998, p.175).



En particular, debe ser una propuesta que provoque el aislamiento con los tradicionales paradigmas educativos que minimizan la diversidad humana y estructuran un solo pensamiento bajo la promoción de la segregación y las opresiones. Por tanto, los propósitos curriculares deben surgir de las realidades vivenciadas como comunidades que tienen unos ejes de identidad, como su cosmovisión, las tradiciones ancestrales, las constantes luchas de la reivindicación de derechos colectivos en la búsqueda del reconocimiento de los espacios legítimos que les permitan con autonomía conservar y proteger el territorio, la lengua, formas dialectales, prácticas de crianza y la cultura propia.

Desde la escuela de interés, que es la Institución Educativa Distrital Cristo Rey es transcendental pensar en un currículo transversalizado por lo intercultural. Esta institución siente y ampara a su gente, por eso, se referencia como un establecimiento de acogida que permite la llegada de todos y todas; indígenas, afrocolombianos, mestizos y migrantes, cada uno con sus fortalezas y problemas. En sus intentos por satisfacer las necesidades académicas y evidenciar las expresiones culturales orienta el proyecto escolar con débiles fundamentos que involucran las tradiciones y costumbres de los grupos asistentes. Esto manifiesta que la caracterización de la comunidad no la sustenta como eje central para la creación del currículo, su dirección obedece generalmente a los lineamientos del sistema educativo nacional colombiano.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristizábal, M. (2008). *El traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en la educación*. Diseño Gráfico e Impresiones.
- Bonfil, Guillermo (1991). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31641209>
- Botero-Gómez, P. (2015). *Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 13 (2), 1191-1206.
- Colombia aprende. *Derechos básicos de aprendizaje*.
https://contenidosparaaprender.colombiaaprende.edu.co/G_9/L/index.html
- Constitución Política de Colombia. Art. 7 de julio de 1991. Colombia
- Chiquito, T. Patiño, D. Gallego, J. Núñez, J. Hernández, M. Posso, D. Amaya, L. Arévalo F. Herrera, V. Restrepo, D. Mejía, A. Henao, H. Sanmartín, J. Álvarez, A. (2018). Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana: una propuesta de organización metodológica para el currículo. *Revista Textos* N° 21 p. 59 – 80
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7013/Lineamientos%20Curriculares%20del%20%C3%81rea%20de%20Lengua%20Castellana.pdf?sequence=1>
- Choles, H, Sánchez J. 2020 *Comprensiones emergentes sobre la calidad educativa desde la perspectiva de desarrollo identitario*. Editorial: Unimagdalena
- Dietz, G. (2016) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en educación*. Fondo de cultura económica.
- Esmeral, S. González, L. (2015). *Pedagogía e interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socio-educativas en el Caribe colombiano*. Editorial Kimpres
- González, L. Villamil, L. Villafaña, L. (2019) *Currículo Intercultural Afrocolombiano: Una apuesta desde el diálogo de saberes*. Universidad del Magdalena
- Guardián - Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Printcenter
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill

- Jaussi, M., Rubio, M., (1998) *Educación Intercultural*. Eusko Jauralitzza
- Latorre, A. Del Rincón, D. Arnal, J. (1996) *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Hurtado ediciones
- Leiva, J. (2020) La Educación Intercultural e Inclusiva: transformar mentalidades y contextos para el cambio y la innovación educativa. En Ortiz, L. Carrión, J (ed) *Educación Inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp 185 – 202) Dykinson, S.L
- Ley 115 de 1994 (1994, 08 de febrero).Senado de la Republica. Diario oficial No. 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Londoño, S. Lasso, P. y Prado, A. (2019) *Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali*.
https://www.researchgate.net/publication/335778250_transitos_de_un_proyecto_educativo_intercultural_indigena_urbano_en_cali_colombia
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J.E. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*.
https://www.academia.edu/40115208/multiculturalismo_e_interculturalidad_en_las_americas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares Ciencias sociales*.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo.
- Mujica, L., Alfaro, S. Segato, R., Villasante, M., Tubino, F., 2007. *Educación en ciudadanía intercultural*. Perú: fondo editorial Universidad Católica del Perú.
- Sánchez, I. Polo, L. Izquierdo, L. (2017). *La interculturalidad: una oportunidad para vivir juntos en los espacios escolares* 5 (1), 43-58
- Sánchez, I. (2013). *La Interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión Socioeducativa*. Universidad del Magdalena.

- Stainback, S. Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, S.A. de Ediciones
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata. Madrid
- Tubino, F. Mansilla, K. (2012). *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Fundación Ford.
- Sichra, I. (2019). Habitar el habla como territorio. Nuevas dinámicas territoriales indígena. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 28 (2), 68-83.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quinche Ortiz Crespo.