



Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas*

Education for Life: Elements of Cultural Difference for Pedagogical Proposals

María del Socorro Jutinico Fernández¹

Para citar este artículo: Jutinico, M. S. (2017). Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 282-294.

Recibido: 14-enero-2017 / **Aprobado:** 01-noviembre-2017

Resumen

El presente artículo de reflexión recoge algunas narraciones² sobre las experiencias de la vida escolar de maestros que trabajan con la diferencia cultural, al tiempo que los entrelaza con referentes teóricos sobre el tema. Este ejercicio reflexivo no solo da cuenta, de forma sucinta, de sus expectativas, saberes, prácticas y apuestas formativas, sino que centra el interés en mostrar cuatro elementos pedagógicos (territorio; identidad-interculturalidad; comunitariedad; armonía-bien-estar y buen vivir) que emergen del tejido realizado y los presenta como posibles elementos a tener en cuenta en las discusiones para el desarrollo de propuestas pedagógicas que reconozcan la diferencia cultural desde una apuesta de educación para la vida.

Palabras clave: territorio; identidad; diferenciación cultural; educación alternativa; cooperación educativa.

Abstract

This reflection article gathers some school life narrations about the experiences from teachers who have worked with cultural differences, while interweaving them with theoretical references on the subject. This reflective exercise, not only gives a succinct account, of their expectations, knowledge, practices and formative proposals, but also focuses on showing four pedagogical elements (territory, identity-interculturality, community, harmony-well-being and good living) which emerged from the bound made and presents them as possible elements to take in consideration in the discussions for the development of pedagogical proposals that recognize the cultural difference as a commitment to the education for life.

Keywords: Territory; identity; cultural differentiation; alternative education; educational cooperation.

* Artículo de reflexión teórica y experiencial resultado del proceso de formación doctoral.

¹ Licenciada en educación especial, Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa Alternativa, Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social y estudiante de doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Docente de Planta de la Facultad de Ciencias y Educación Universidad Francisco José de Caldas. Investigadora del grupo de investigación inter-institucional Equidad y Diversidad en Educación.

² Narraciones recogidas en el evento Diferencia Cultural y Educación organizado por el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, del cual hago parte como co-investigadora (noviembre 24 de 2014). Estas corresponden a docentes de cinco instituciones educativas del país.

Consideraciones iniciales

Las instituciones educativas son, hoy por hoy, espacios de encuentro multicultural. En Colombia la migración, el desplazamiento —forzado o voluntario— y las nuevas políticas de inclusión hacen que en los centros educativos el acceso de estudiantes de diferentes grupos étnicos, condiciones socioeconómicas, religiones y capacidades sea más evidente que años atrás. De otra parte, la interculturalidad desde las políticas educativas solo se relaciona con la educación para los grupos étnicos y no contemplan un proyecto educativo para todos. La falta de formación docente en este campo y las representaciones sociales sobre los sujetos y las comunidades siguen perpetuando las prácticas y relaciones educativas enmarcadas en la desvaloración, estigmatización e inferiorización de unos sujetos y unos saberes con respecto a otros.

En esta forma de educación se deslegitiman y niegan los discursos desde la vida cotidiana y se excluyen los asuntos de género, raza, sexo, etnias, capacidades, diversidad y diferencia, indicando que la problemática de las desigualdades sociales y la negación del otro, como legítimo otro, tiende a acentuarse y a ocasionar disruptivos procesos y modos inseguros e inciertos de caminar hacia esa lógica de habilidades mínimas con efectos negativos en el destino social y en las formas de vida de las personas. En este sentido, Gutiérrez y Prado (2016) nos dicen que este reto, en lo educativo, nos obliga a generar un cambio en el menor tiempo posible, y a que “construyamos desde la vida cotidiana, una sociedad mucho más en consonancia con las potencialidades del ser humano y las exigencias de la naturaleza” (p. 38).

La formación y la educación han priorizado y reconocido por lo general un solo tipo de pensamiento —el occidental, racional e ilustrado— donde prima un solo saber, un solo color, una sola religión, una sola lengua y deja de lado toda la riqueza de otras apuestas de trabajo pedagógico con apertura a diferentes legados culturales; en los cuales se vive y se reconoce lo propio y lo ajeno desde un sentido ético y estético en com-unió con la naturaleza, con la vida misma, en aras a fortalecer otras identidades y valorar otras construcciones y formas de convivir. Recordemos la riqueza que

tiene, en el campo pedagógico, la búsqueda de aprender el carácter de varias culturas y el de entender los sentidos de las acciones que se desarrollan en su interior; las cuales se comprenden desde el dejarnos interrogar por esos sentidos y por los significados que se construyen en sus relaciones.

La idea de pensar una institución educativa como un espacio de confluencia y cruce de culturas puede resultar prioritariamente útil entendiendo que este escenario, además de constituirse en el lugar más potente para educar en los valores necesarios para una sociedad plural (el diálogo, la solidaridad, la cooperación, el afecto, etc.), ayuda en la comprensión, co-creación y organización social a través de lo más propio del ser humano que es transformarse en la convivencia.

En este sentido, el principal desafío de la educación es el de lograr la descolonización cultural y la superación del pensamiento único hacia uno que respete y aprenda de las diversidades humanas y culturales. Necesitamos de otros paradigmas de educación que estén centrados en la vida, la humanidad y la tierra desde una espiritualidad y ética que abracen al mundo y logren estar a la altura de los retos que a diario nos plantea la convivencia en las instituciones educativas.

Conocer y reconocer el quehacer de maestros y maestras que conviven en ambientes escolares multiculturales me permitió recoger narraciones sobre su trabajo con la diferencia cultural. Estas, entrelazadas con referentes teóricos, se convertirán el insumo básico para proponer algunos elementos para el desarrollo de propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural. Elementos que emergen desde sus propias voces que, más allá de nominar la atención a la diferencia y la interculturalidad como parte de los proyectos y programas, se encaminan hacia la superación de las políticas de compensación y tolerancia presentes en los currículos oficiales. Los trabajos realizados hasta el momento para atender a la diferencia cultural son de gran importancia (cartografías, alianzas con organizaciones, experiencias de aula entre muchas otras), pero aún insuficientes para hablar de proyectos educativos que reconozcan y convivan con la diferencia cultural. La suma y simultaneidad de funciones otorgada a la institución educativa hace de la misma una

institución política para el aprendizaje de valores y conocimientos, multicultural y, a su vez, clásica, como uno de los principales productos de la modernidad, pero en permanente transformación para atender y aprender acerca de los derechos culturales de todas las personas que en ellas conviven.

En este contexto, es prioritario considerar el lugar desde el cual se va a hablar de práctica educativa. Bernstein (citado por Bárcena, 2005) dice que esta es la que se relaciona con problemas relativos a una toma de decisión; algo que se resuelve actuando y no solamente con la producción de conocimientos. Para hablar y proponer elementos sobre una práctica educativa, es necesario hacer indagaciones empíricas, interpretativas y críticas, las cuales irrumpen desde la pregunta por la experiencia pedagógica derivada del trabajo de los maestros alrededor de la diferencia cultural. Es empírica en tanto que nace del quehacer del maestro y de la forma como relatan su accionar frente a la diferencia cultural; pero a la vez es interpretativa y crítica en la conversación y análisis que se dé, de manera conjunta con los maestros, de dichas experiencias y las circunscriban en un marco de acción propositiva.

La práctica educativa es entendida como “la acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares” (Bárcena, 2005, p. 44). En este sentido, se hace necesario que los actores educativos —en este caso los maestros— expresen sus pensamientos entrelazados en relación con su quehacer. Para Sacristán (1999), la práctica es una acción orientada con sentido, en donde el sujeto que la realiza tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en una estructura social. Es así como la práctica se relaciona con conocimientos, intenciones y formas de hacer, aunque la acción de los sujetos está condicionada por el contexto, sus creencias y motivaciones. Trabajar desde la práctica permite respetar el contexto en el que las propuestas educativas surgen y evidenciar las reglas, principios, conocimientos, creencias y fines que las sustentan.

Para pensar algunos elementos válidos a tener en cuenta en el desarrollo de propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural las narraciones

recogidas y el análisis conversacional se hizo desde la reflexión de la experiencia escolar, teniendo en cuenta que la educación es un acontecimiento que es susceptible de una descripción sensible que, de acuerdo con Larrosa (2011), la experiencia tiene un carácter político —de acción—, hermenéutico —de conversación— y ético —de compromiso—. Es decir, tiene que ver con lo que los sujetos creen, les pasa, desean, quieren, pretenden e intentan hacer.

En esta perspectiva, y gracias a las narraciones de los maestros, fue posible no solo indagar en las experiencias de la vida escolar, dar cuenta de las expectativas, los saberes, las prácticas y sus apuestas formativas sino también recoger algunos elementos pedagógicos que para ellos son importantes en el trabajo educativo con la diferencia cultural.

Esta recopilación no pretende ser un modelo que seguir ni agotar la discusión sobre el tema, solo rescata, a partir de un ejercicio reflexivo, lo planteado por los docentes y lo pone a dialogar con lo escrito por expertos en el tema; eso sí, dándole mayor relevancia a las voces de los maestros que día a día deben enfrentarse y convivir con la diferencia presente en el aula.

Tejiendo las narraciones

Realizar una recopilación donde confluya lo expresado por los docentes y que muestre sus diferentes miradas sobre el tema me ubica como maestra-tejedora, en determinados momentos, en dos extremos de la vivencia. Por una parte, algunos maestros reclaman los contenidos presentes y exigidos por la educación tradicional-occidental que en muchos casos desconoce sus particularidades y tiende a homogenizar la diferencia, pero es la exigida tanto por las directivas de las instituciones como por el Estado. De otra parte, se requiere expresar lo propio de los grupos y comunidades escolares que no corresponde, necesariamente, a lo plasmado y legitimado por la cultura dominante y que hace parte del vivir y convivir diario de las instituciones que luchan por conservar lo propio, lo diferente y lo plural como esencia del ser y como camino hacia la resignificación de la vida, del convivir y de su quehacer docente.

Esta tensión inicial me muestra que la diferencia cultural es una situación presente en las

instituciones educativas, ambiente que se manifiesta en diversas formas y se asume dependiendo de la concepción y vivencia que se tenga de él. Las reflexiones y argumentos que emergen tienen múltiples aristas; los encontramos desde los que plantean la diferencia como una problemática, motivo de conflicto y atraso en el progreso de la sociedad (esta situación conlleva la desestabilidad de las realidades construidas, negando tanto su naturaleza humana como su valor enriquecedor), hasta los que las asumen como un fenómeno natural que está presente en todas las etapas de la vida y como tal es tratado. Si la diferencia es un asunto de naturaleza también es un asunto que nos acompaña de forma permanente, es decir, lo encontramos desde la negación misma de tales diferencias hasta su valoración como recurso educativo (Aguado citado por Porras, 2010). En este sentido, escuchemos a nuestros narradores en conexión con las vivencias y planteamientos de sus comunidades.

Lo primero que es necesario en una propuesta pedagógica para el trabajo con la diferencia cultural, son los contenidos. Dentro de la comunidad sorda, estos no van a ser manejados de la misma manera; es importante tener en cuenta qué elementos son los que requiere la población para brindárselos y lo segundo es pensar en la lengua, la cultura va ligada a la lengua y está a la identidad [...]. (Docente del colegio Fundación Ical, Chía)

[...] pues les comento [...] nosotros no queremos que se nos reconozca, ni que el gobierno, porque nosotros no necesitamos eso, queremos cosas más grandes y que no nos digan: son indígenas pobrecitos. No queremos eso. Lo que queremos es que hagamos parte de esto como pueblos de esta gente y que nos dejen enseñarles lo que nosotros queremos y en ese momento tendremos lo que se llama interculturalidad. Una propuesta que se llama sistema educativo propio intercultural. Pero eso fue un problema porque nos sentamos a discutir cómo escribir nuestra historia de lo que nos habían enseñado los mayores y entonces algunos pensaron que era mejor sacar a los niños de la escuela porque los indios se van a volver más indios y van a volver al pasado y se van a poner taparrabos; cuando lo que se quiere no es eso, lo que necesitamos es otro espacio para existir como

pueblos, necesitamos conocer el inglés, los sistemas. No les podemos negar eso a los niños [...]. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

Como se puede notar, la cultura dominante está enraizada no solo en los discursos educativos sino en las acciones de maestros, familias y estudiantes, direccionando sus anhelos y creencias. El poder y el conocimiento sobre los otros niegan lo visible en la naturaleza; lo diverso, lo diferente. La tendencia a la homogenización de todos y de todo ha llevado a desconocer “el hecho de que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales” (Unesco, 2002, p. 4).

En esta dirección es común encontrar en los discursos, diálogos, conversaciones y actuaciones de las comunidades educativas perspectivas que fluctúan, indiscriminadamente, entre posturas homogeneizantes donde predominan modelos de segregación, asimilación, economía global y social, y modelos plurales, abiertos, dinámicos y equitativos que buscan educar para la vida desde el reconocimiento de la diferencia tanto individual como colectiva. En este sentido, es claro que, a pesar del modelo que se adopte, existe en este mismo discurso un reclamo tímido y en ocasiones callado, silencioso y soterrado por la diferencia cultural en lo más íntimo de cada ser.

La diferencia como esencia del ser brota por cada poro de nuestra piel y se implanta en la sociedad reclamando ser visibilizada, asumida y vivida de forma natural. Sin embargo, al mismo tiempo, los procesos de homogeneización direccionados por la economía, la globalización y los discursos de dominación se anclan y esparcen, como la mala hierba, afectando toda la sociedad. “Lo que hacemos es multiplicar niñitos igualitos, caminando igual, hablando igual, los hemos hecho y los estamos haciendo”, dice uno de los maestros narradores cuestionando la forma como siguen estando estructuradas las propuestas pedagógicas a pesar de los discursos bien logrados de respeto y reconocimiento de la diferencia y la diversidad, estas siguen inmutables desconociendo lo que se pregona. “[...] yo no quiero, no quiero eso para mí comunidad

[...]” vuelve y expresa y resalta en su conversación uno de los elementos para tener en cuenta en cualquier propuesta pedagógica “[...] que se sepa que la libertad es lo fundamental [...]” (Miembro de la comunidad indígena Muisca).

Los testimonios avanzan y con ellos toma fuerza la postura desde la cual se deben articular y entretener elementos fundamentales para consolidar una pedagogía desde la vida misma en estrecho vínculo con la naturaleza. “La educación, para tener mayor sentido y utilidad, debe partir de y ser dirigida a la vida de los alumnos; es decir, debe desarrollar prácticas de aplicación adecuadas para los contextos específicos en que ellos viven” (Walsh, 2001, p. 5).

[...] en este mundo idealista se fueron botando los mayores, que eran los que nos hablaban que teníamos doce sentidos, cuando nos enseñaron que eran cinco y en las mujeres seis, pero en la vista, está el tacto, el gusto y la audición y hasta ahí termina ¿cierto? y entonces ¿dónde están los otros sentidos? las señas, los sueños, un aparato menos uno más: el reloj, él no nos dice cuándo cambia la luna, ni cuándo sembrar, el reloj no nos habla. Cuando teníamos una seña, el gato levantaba la pata, esto significa que venía alguien; en los sueños sonábamos por ejemplo con una serpiente, y nos teníamos que prevenir porque venía un enemigo. Mire que así se podía preparar, estar listo, todo esto lo enseñaba la naturaleza que nos decía qué camino seguir, todo nos lo están haciendo olvidar [...]. (Miembro de la comunidad indígena Ambaló)

[...] ustedes profesoras y profesores, quiero que ustedes como conocen tanto, están tan preparadas y saben más que nosotros, quiero que ustedes nos regalen en este momento una librita de oxígeno en mi mano y sabiendo que lo respiramos por favor, me ¿regalan una libra de oxígeno? (Miembro de la comunidad indígena Muisca)

Lo que proponen los maestros en sus testimonios está en estrecha correspondencia con lo esbozado por Assmann (2002), cuando nos plantea la urgencia de caminar hacia una educación solidaria y humanista donde los seres humanos seamos reconocidos como seres encarnados en correlación con el universo. Esta relación de aprendizaje también

conlleva la reciprocidad con el otro y su reconocimiento como legítimo otro donde cualquier tipo de relación se cimienta en el amor, el respeto y la transformación en la convivencia; aspectos planteados no solo por (Maturana, 2002) sino también por los maestros cuando comparten sus anhelos hacia la educación:

[...] lo que nosotros queremos es la salud y la educación siempre hemos apuntado a la armonía debe haber una armonía, pues para nosotros es fundamental y para la población, pedir salud es no estar enfermos, y también no estar enfermos con el vecino porque, de todos modos, acá está ¿cómo se llama? lo de la diferencia cultural ya que si conozco al vecino estoy reconociendo a todos. Y había una parte, pues mirar que de pronto podía servir, era lo de unos principios que todos manejamos aquí nosotros, uno que siempre existe es el principio de la comunitariedad ese principio va a estar ahí. Nosotros hablamos de colectividad [...], intentamos seguir los principios como nosotros los tenemos con la madre naturaleza y con todos los que están alrededor, el de la reciprocidad si yo recibo tengo que dar y mire que desde ahí vamos mirando cómo somos y todo esto debe ser fortalecido en la familia si no hay fortalecimiento en la familia podemos entonces preguntarnos ¿cómo va a ser la sociedad? [...]. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

[...] Hoy me pregunto ¿Qué hay en el fondo de todos, para convivir, para celebrar, para gozar? ¿Es la humanidad una armonía de voces diferentes en una sinfonía, es la vida una expresión fiestera del carnaval que celebra la alegría, es la escuela un espacio de encuentro, convivencia de la expresión humana, más allá de nuestras diferencias culturales? Aún no sé. Solo quiero seguir celebrando en esta vida el carnaval de la diferencia, del encuentro y desencuentro. Quiero seguir caminando hacia ese horizonte de unidad-diversidad de reconocimiento, convivencia y paz. Quiero seguir aprendiendo a ser maestro. (Profesor de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho, Florida, Valle del Cauca).

En las narrativas anteriores emergen elementos potentes que son susceptibles de rescatar y priorizar en cualquier propuesta pedagógica: armonía,

comunitariedad, reciprocidad, familia, convivencia, sociedad, entre muchos otros. Estos son conceptos que podemos trasladar hacia la necesidad y el llamado de una educación y una pedagogía que busque seducir, re-encantar y re-crear aspectos que solo se dan a través de la auto-organización e interdependencia de las comunidades con la naturaleza, con la vida misma. Lo anterior permitirá soportar y co-crear un aprendizaje como proceso vital y una educación como proceso permanente de creación y descubrimiento que se genera a partir de la construcción de nuestro camino, de nuestra vida, de nuestro convivir en nichos vitales, en comunidades significantes, en espacios asertivos donde tengamos la posibilidad “cualquiera” de vivir y acercarnos al conocimiento (Varela, 2000). La siguiente narrativa nos recrea lo mismo en otras palabras.

[...] para poder construir esta propuesta necesitamos un camino, pero el camino parte de la familia, familia con sus valores, luego de tener los valores hay que mirar otra situación, lo de los espacios unos que van a ser urbanos, otros van a ser rurales, en estos urbanos pues, aquí digamos que, en la ciudad, por ejemplo, Bogotá aquí sí hay de todo hay comunidades rurales, hay afros, hay indígenas. Los indígenas también tenemos dificultad, hay diferentes pueblos indígenas en la mayoría de las comunidades indígenas, no sé del Cauca son digamos hay muy pocas personas con discapacidad son muy pocas personas especiales entonces miren que para poder escribir esta propuesta habría que sentarnos a escribir con cada uno de los autores, según la necesidad donde se encuentre, necesitaríamos cuáles son sus sueños para la vida [...]. Por eso lo recalco de esa manera, era como lo que yo podía mirar aquí y que, para esto, para poder fortalecer de todos modos necesitamos las experiencias para fortalecer la propuesta que tenemos, hay que escuchar [...] y saber cuáles son sus sueños para la vida [...]. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

Los testimonios muestran la importancia y la necesidad de comprender que la totalidad humana se anuncia a través de conocer las realidades, los

pensamientos, las acciones tanto propias como ajenas y que estas están entrelazadas con las emociones y los sentimientos, con los deseos y los afectos. Igualmente, ayudan a fundamentar esa construcción recíproca entre pensar y sentir, la cual media en el proceso de construcción del conocimiento y la manera dinámica en la que la vida acontece. En este sentido, el llamado es a considerar al ser humano como un ser diverso y en constantes cambios —su cuerpo, su mente, su cerebro—; es decir, un ser encarnado que está en permanente evolución y co-evolución. Estos cambios se dan por las necesidades de supervivencia y adaptación que se desarrollan en la interacción con otros seres vivos dentro de espacios favorables llámese territorio, ambientes de aprendizaje, escuela, familia o nichos vitales.

En este acto de convivir lo importante es comprender y vivenciar que no somos iguales, que somos diferentes y que desde la diferencia necesitamos buscar equidad en la convivencia; entendiendo que hacemos las cosas desde la legitimidad de la relación con el objetivo de lograr una situación de convivencia ética. Cuando interioricemos que la educación es una transformación en el convivir entenderemos lo importante que es acompañar la formación de personas que, ahora y siempre, respeten y cuiden a los otros y a la naturaleza en la perspectiva de lograr que sean coherentes con lo que hacen, dicen y piensan. Ello significa trascender el simple discurso, desplegar vínculos armoniosos con la madre naturaleza y dejar aparecer al otro en su legitimidad con uno, sin exigencias, sin supuestos, sin expectativas. El respeto es el regalo como criterio de validez para el vivir (Maturana, 2002).

La convivencia, asumida como legitimidad de todos y cada uno, nos muestra que en ella hay un acto de diferenciación inicial entre los seres y que es lo que estimula la contrariedad. En toda convivencia hay perturbación, intranquilidad, conflictos, turbulencia, diferencia. Cuando esto acontece en la convivencia se da una afección en doble dirección que permite estar en común, estar juntos, estar entre varios y reconocerse (Skliar, 2011).

Desde este entendido los procesos de aprendizaje se comprenden desde la capacidad tanto cognitiva y adaptativa permitiéndonos —como

seres humanos— la construcción de una identidad única desde el lugar de la razón, el afecto, el gozo, el reconocimiento del legítimo otro y la conciencia de sí mismo. La articulación desde el construir juntos —convivir— interactuar, soñar y crear hace realidad el hecho de aprender, de vivir. En otras palabras, el aprendizaje es una propiedad que emerge en todos los seres vivos en la convivencia.

En esta perspectiva un profesor aporta a la discusión cuando dice que:

[...] hoy la identidad nos reclama una ruptura con esa esencialidad y nos invita, como lo sugiere también Clifford, a pensar la identidad como mixta, relacional e inventiva, lo cual, si rompemos con ese esencialismo, si la miramos digamos en esa condición, en esos tres elementos, lo mixto, lo relacional y lo inventivo, entonces nos obliga a cambiar nuestra práctica y la manera de ver estas dinámicas [...]. (Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

En palabras de Skliar se necesitaría:

Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra [...] una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible, que obligue a recomenzar de cero. (2007, p. 285)

Como se ha propuesto a lo largo de este escrito, existen elementos emergentes que posibilitan el trabajo con la diferencia cultural en el ámbito escolar. Estos aparecen entretejidos tanto en las distintas narrativas de los maestros como en la vida misma, es decir, en la experiencia, y son difíciles de separar pues sus límites se entrecruzan mostrando que uno depende del otro en una creación e interrelación permanentes. Para precisar un poco más la apuesta por estos elementos en el desarrollo de propuestas pedagógicas intentaré extraerlos del contexto tratando al máximo de conservar su sentido.

Algunos elementos para propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural Territorio

La comprensión del elemento *territorio* parte de la pregunta ¿quiénes somos? Esta nos permite ubicarnos desde una corporeidad, un origen, un contexto, una comunidad y un legado cultural.

El territorio además de ser la tierra misma, son todas aquellas historias y significados relacionados con los lugares y los sitios donde hemos vivido. El territorio como espacio es más que un ‘pedazo de tierra’ en él está la vida espiritual y material [...]. Por eso lo llamamos la *casa grande*. Esta concepción nos habla de un lugar amplio en el cual pueden convivir todos los seres, pequeños y grandes, animales, personas y plantas. (Cabildo Indígena de Ambaló, 2008, p. 33)

En palabras de los maestros, territorio es el punto de partida de cualquier proceso:

¿Por dónde se debe empezar? Y para eso, está el territorio. Usted primero aprende todo aquí para que pueda ser allá y aquí le enseñamos los mayores a sus hijos, si usted quiere conseguir marido o mujer qué es lo que tiene que hacer. Usted no puede salir allá así por así digamos como pasa hoy con las muchachas que salen de la noche a la mañana y ya están embarazadas usted tiene que aprender a cocinar, hacer mochilas, a tejer cosas fundamentales para que se defiendan sino no puede salir. (Miembro de la comunidad indígena de Ambaló)

En este sentido, es importante que los maestros antes de cualquier actividad realicen un ejercicio que les ayude a reconocer, en el territorio, los distintos elementos que circundan el entorno escolar. Una buena herramienta puede ser el análisis de contexto el cual permite dar un lugar distinto a los saberes, situaciones, necesidades y prácticas cotidianas por ser precisamente, el estudio que se realiza de un lugar, una región o país para comprender mejor su situación [...] en el que se tiene en cuenta los territorios, los hombres y mujeres, sus saberes, sus prácticas sociales y culturales, las relaciones con la naturaleza y su proceso histórico. (Posada *et al.*, 2012, p. 13)

El ejercicio de lenguaje o ejercicio dialógico busca empezar de un origen para dar explicaciones frente a hechos o circunstancias que ubican a algunos sujetos como diferentes. Esto logra acercar la educación a un horizonte humanista, a un fortalecimiento identitario de conocimiento y reconocimiento de mí mismo y de los otros como legítimos otros; donde la pedagogía emergente sea también una pedagogía otra que propicie hospitalidad y acogida en la escuela y en la sociedad —como territorio— donde todos podamos caber, donde todos seamos aprendientes. Es decir, “[...] que la sociedad entera debe entrar en un estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas” (Assmann, 2002, p. 19).

En palabras de un miembro de la comunidad indígena de Ambaló podemos leer que:

Nuestro territorio posee elementos naturales, que se asemejan a los corporales, por eso se establece esta relación de cuerpo-territorio, la representación se establece de la siguiente manera: la tierra es la imagen de lo visible, de lo físico, la carne; el fuego, es el calor corporal, la energía que emanamos; el aire, tiene correspondencia con el ejercicio de respirar, y el agua con nuestra sangre.

La relación de territorio como *casa grande*, desde la comprensión que hacen de pueblos indígenas, permite además reflexionar sobre la importancia de conocer quién soy. En este caso, desde el entramado de elementos sociales, culturales y espirituales que nos configuran como seres encarnados. Cuerpo comprendido, asumido como territorio que es desconocido por nosotros mismos y por los otros. Cuerpo negado en tanto fuente de saber, de emoción, de afecto, de comunicación y en muchos casos base de discriminación, subalternización y falta de respeto; “[...] queremos una fórmula de mirarnos como seres igualitos, cuando nos metemos en este corpóreo no sabemos si somos blancos o indios [...] entonces, miramos afuera pero adentro somos igualitos” (Indígena muisca).

Es necesario saber quiénes somos, cuáles son nuestras características, emocionales, espirituales, corpóreas, nuestras habilidades y nuestras no-habilidades con el ánimo de reconocer, disfrutar y

compartir todo lo que habita en nosotros con los otros desde un sentido de cooperación, comunión y convivencia. Este auto-reconocimiento nos permite tomar un lugar desde el cual podemos ver al otro, no por su carencia o necesidad, sino como el acompañante necesario para poder ser y habitar el mundo. En este sentido, la siguiente cita y testimonio ilustran el territorio como espacio vital y espiritual.

La espiritualidad es energía, esencia y acción; el espíritu está dentro de la materia. El espíritu es la esencia que da vida a la materia (los seres humanos, los animales, las plantas y los minerales) y aquí la relación intrínseca con el cosmos, donde se conjugan las fuerzas energéticas de los seres que habitamos esta tierra (sentimientos, pensamientos, acciones, etc.). (Fondo Indígena, 2007, p. 65)

¿Ahora quién vive ese proceso espiritual en cada uno de nosotros? Está la ley de origen, manejo de energía, manejar su pensamiento, su entendimiento, su comportamiento si nos liberáramos llegaríamos a funcionar y una persona preparada me dice; mire yo me siento vacío, sí tengo mi mujer, mis hijos, pero me siento vacío, le he dado todo; carreras profesionales de todos, me la he pasado es trabajando y ya soy abuelo y no he disfrutado de ellos, de mis nietos, no he pasado ni un día entero con ellos, ni con mi mamá ni lo hice con mi papá ¿qué hago? Y la solución es ¡suéltelo! tiene verdaderamente fortaleza para vivir en espiritualidad [...]. (Miembro de la comunidad Indígena Muisca)

Identidad-interculturalidad

La diádica entre identidad-interculturalidad es una relación que admite hacer principalmente una afirmación cultural, pero además permite establecer una relación de reconocimiento del otro. De acuerdo con Tubino, citado por Walsh:

El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de los elementos que conforman y destacan tanto lo propio como las diferencias. Eso no implica rescatar hábitos o costumbres ancestrales o replegarse al pasado, sino abrirse a los elementos presentes que contribuyen a formar seres tanto individuales como

colectivos, al reconocimiento de cuáles pueden contribuir al fortalecimiento de la autoestima y autenticidad, y a impulsar (y no salvar) culturas. (2001, p. 11)

La identidad no puede estar entendida ni constituida por un proceso instaurado desde la hegemonía, por el contrario, debe partir de aquello que me es común, pero también de aquello que me diferencia. Las instituciones educativas necesitan apostar a la orientación y fortalecimiento de la identidad desde los múltiples elementos que la configuran y consolidar una identidad colectiva desde el amarre y comprensión de la unidad-diversidad y unidad-identitaria de la condición humana. “Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos” (Restrepo, 2012, p. 131). “Identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes, procesos de identificación que muchas veces son inconscientes” (Walsh, 2001, p. 11). Lo anterior permite reafirmar lo que soy, reconocer y convivir con el otro, pero además construirme mutuamente, en el proceso vivo de la interculturalidad.

En esta dirección, los planteamientos de Walsh (2001) muestran que la interculturalidad traspasa el reconocimiento del otro, a una construcción mutua, en donde la comunicación, el respeto y el desarrollo de las capacidades nos convoca a darle un lugar a la diferencia como un valor cultural y a la vez generar procesos de equidad, bien-estar y buen vivir para todos y cada uno de los aprendientes que conviven en los escenarios educativos.

[...] Debemos hacer de nuestras escuelas espacios interculturales de vida cotidiana. Este intercambio cultural, simbólico, humano nos permitirá conocernos y formarnos como ciudadanos interculturales, plurales, diversos, portadores de un proyecto político, social, económico, educativo más equitativo, justo y solidario, que cuestiona las asimetrías del poder [...]. (Contrato Social por la Educación, 2012, p. 108)

Comunitariedad

Una de las grandes dificultades que se evidencia en las instituciones educativas, como lo dice

Saldarriaga (2005), es el formato en el que están sumergidas. Son entendidas como los lugares edificados y construidos por muros reales o invisibles para diferenciarse y separarse de sus entornos. En esta construcción de muros insalvables es donde se rompen las relaciones con la comunidad, pero a la vez en donde la comunidad tampoco quiere hacer parte de ella. Es el mismo principio de la educación por competencias, en donde se privilegia el individualismo y la competitividad por encima de lo colectivo y lo cooperativo.

Entonces, la pregunta que subyace y debe inquietarnos a todos es: ¿cómo propiciar la relación escuela-comunidad? La escuela debe generar acciones que permitan a la comunidad en general reencontrar el sentido de pertenencia, mediante el establecimiento de lazos de compromiso y solidaridad mutua, facilitando a los estudiantes lo experiencial desde el trabajo colectivo y solidario. Es vivir la comunitariedad, como la participación, acción, decisión, compromiso y responsabilidad de todos y por todos con la colectividad donde se convive (Inedic, 2006).

Conocer la cotidianidad de los aprendientes nos aproxima a este principio, porque permite consolidar vínculos de cercanía, evidenciar lo común y lo diferente en su entramado, además de comprender la configuración de la identidad colectiva, así como recuperar la memoria cultural e histórica de los grupos.

La construcción colectiva de un horizonte histórico, las experiencias acordadas y compartidas, así como la lucha contra otros actores con proyectos diversos, contribuyen a que estas constelaciones de individuos asociados intencionalmente se conviertan en actores colectivos con capacidad de incidir en la dinámica social en su conjunto [...]. (Zemmelman, citado por Torres, s.f.)

En esta línea de trabajo es necesario traspasar el imaginario de la comunidad como un ente apartado de la institución, la cual se integra a ella en espacios netamente informativos. Por el contrario, se debe evidenciar como un lugar participativo, de construcción mutua donde confluyen múltiples saberes y múltiples relaciones.

Desde esta perspectiva, la comunidad puede participar en la orientación del proceso educativo enunciando intereses, contenidos, necesidades, otras formas de aprender que hacen parte de los procesos cotidianos y contribuir en la búsqueda conjunta de alternativas a las problemáticas comunes. Esta relación escuela-comunidad se debe dar en ambas direcciones, pues no se trata solamente de acercar y vincular la comunidad a las acciones de la escuela, sino también que la escuela se haga partícipe de las actividades cotidianas de la comunidad. “El aprendizaje es más eficaz si parte de realidades concretas [...] la vida familiar, comunal son parte de la realidad concreta que vive a diario el alumno y por ello se constituye en un punto de partida natural para el aprendizaje” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012, p. 22). La siguiente narración esquematiza lo presentado.

[...] también está la intervención en foros o festivales, en esto mismo que estamos haciendo en intervención investigativa con universidades, también cuando los estudiantes van a exponer su trabajo o su monografía en las universidades, la difusión del rincón andino que eso es un trabajo que se van colocando conceptos acerca de la etnia indígena en el cual se va trabajando [...]. (Profesor del Liceo Nuevo Chile, Bogotá)

Armonía, buen vivir y bien-estar

La interculturalidad, vivida y entendida desde toda su significación, permitirá una relación armónica, de bien-estar y buen vivir con todos los habitantes planetarios. Las relaciones de convivencia no solamente se establecen entre los seres humanos, sino con los seres vivos y no vivos que co-habitan la naturaleza, el cosmos. La armonía, el buen vivir y el bien-estar emergen de la solidaridad, el goce individual y colectivo, la cooperación, el afecto y sobre todo del cuidado con sí mismo y con los demás. Aspectos estos que deben estar inmersos en cualquier propuesta o proceso educativo.

La noción de buen vivir es, en rigor, otro paradigma. En consecuencia, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse,

construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, ‘colocarse’ en el mundo (otro lugar social). Guarda la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva. (Lizarazo, citado por Contrato social por la Educación, 2012, p. 66)

La armonía, buen vivir y bien-estar implican la alegría, más allá de un sentimiento, como un principio que permite ver el mundo desde otro lugar, pues es plantearse vivir en un equilibrio dinámico permanente, es *vivir bonito, vivir feliz*³ “[...] la felicidad no se compra con dinero [...] la felicidad es hacer bien, sin pensar a quien, es entender que el proceso es dar ejemplo, no nacimos en el mundo del dinero” (Miembro de la comunidad indígena Muisca).

Pensar la infancia es pensar en quien soy, es reconocer el amor que mi familia, la escuela y el entorno me enseñó. Es palpar el valor de sentir el calor de una palabra que me hiciera sentir y crear lo que hoy vivo, vivir desde la diferencia y la igualdad a través del respeto a un color, ideología, religión, creencia o cultura. Soy de piel oscura o morena como le llamamos en ocasiones, en una familia de piel más clara. Ellos lograron que las palabras negra y morocha que me decían cariñosamente llegaron a mis oídos con la misma calidez y ternura que un “te quiero”. Aquellas voces entre canciones colombianas, cuentos, historias fueron calando en una aceptación de lo diverso entre lo igual, voces que escuché, viví, sentí y me hicieron ser lo que soy. (Profesora de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho, Florida, Valle del Cauca)

La armonía, buen vivir y bien-estar que en términos epistémicos plantea el “reencuentro entre sociedad y naturaleza, el retorno a una visión relacional, entre ambas” (Marañón, 2014, p. 41), como una vía necesaria para la subsistencia basada en conocimientos y prácticas ancestrales de respeto a la naturaleza. El punto de partida de esta cosmovisión

³ Expresión empleada en Contrato Social por la Educación (2012).

es el reconocimiento de que la tierra es nuestra madre, “de que todo existe como un ser vivo, que no hay separación entre sujetos y objetos, y que el eje de las relaciones sociales es la complementariedad, no la acumulación ni la competencia” (p. 43).

La armonía, buen vivir y bien-estar es una actitud de respeto y reverencia hacia todo lo que existe, “[...] así abre las posibilidades de concebir y agenciar la vida de una manera ‘otra’, una manera distinta concebida desde la diferencia ancestral y sus principios, pero pensada para el conjunto de la sociedad [...]” (Walsh, 2009a, p. 12).

Reflexiones finales

Más que conclusiones, en esta parte del documento pretendo plantear algunas reflexiones que no deben tomarse como imperativo sobre lo que los maestros y las instituciones educativas deben hacer al plantear y desarrollar propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural, la pretensión y la solicitud. Se trata de una invitación para que, mediante los elementos planteados, se pueda discutir e interrogar sobre el reconocimiento y el trabajo que se viene haciendo con la diferencia cultural en las instituciones educativas.

La educación debe dar sentido a la convivencia, comprendiendo que no se trata de estar en un espacio de solo conformidad, sino de co-existir desde la realidad de los sujetos, construir soluciones conjuntas a las problemáticas evidentes en el ámbito escolar, desarrollar capacidades que contribuyan en la coevolución y crecimiento de todos los miembros de la comunidad.

La mayor crítica que se hace a las instituciones educativas es que han contribuido a través de sus mecanismos —prácticas y propuestas educativas— a la exclusión de niños, niñas y jóvenes pertenecientes no solo a grupos étnicos, sino de aquellos que no se ajustan a la norma o no corresponden con los parámetros de las instituciones. Estos mecanismos privilegian el desconocimiento de saberes propios, subvaloran las prácticas locales y regionales, niegan las cosmovisiones distintas, privilegian la evaluación estandarizada, deslegitiman al otro y no reconocen a los maestros que encarnan estas prácticas.

En el campo de la educación intercultural, los discursos tanto políticos como académicos —los

cuales se direccionan hacia el reconocimiento de los derechos humanos y educativos, valorar y preservar la diferencia, no excluir a nadie, mantener y salvaguardar la identidad, la participación, la cooperación y la vida— en muchos casos han transgredido el quehacer de los maestros y sus prácticas educativas, poniendo una gran distancia entre lo planteado en la política y lo realizado en las prácticas diarias.

Cimentar el reconocimiento de la diferencia cultural desde la convivencia nos demanda quebrantar, impedir y deshacer la matriz colonial que aún subsiste en los ámbitos escolares y co-crear otros contextos de poder, saber, ser, estar y vivir donde se articulen seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un propósito variado, múltiple y multiplicador. Este, según Walsh, debe ser un proyecto “que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir ‘con’) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales [...]” (2009b, p. 13).

El logro de una cultura de solidaridad y de vínculo solo es posible si somos partícipes de la construcción colectiva de lo social desde el cuidado, la convivencia, la amabilidad, la compasión y el diálogo entre unos y otros; entre tú y yo. Es claro que esta construcción colectiva nos implica cuidar del otro, quien está a mi lado, desde la convicción de que es un legítimo otro que me complementa y supera la dominación entre sexos, culturas y expresiones de desigualdad. En la búsqueda del reconocimiento de la diferencia cultural, en la cual estamos inmersos, no podemos olvidar que “el rostro del otro hace imposible la indiferencia. El rostro del otro me obliga a tomar partido porque habla, pro-voca, e-voca y con-voca” (Boff, 2002, p. 113).

Segura de que los seres humanos somos seres encarnados en relación con la naturaleza y en permanente co-evolución, me es fácil decir que es imposible plantear una propuesta pedagógica única que dirija el trabajo educativo con la diferencia cultural. En este entendido, el llamado es que como docentes hagamos una reforma a nuestra forma de pensar hacia propuestas más abiertas donde se edifique desde los deseos, conocimientos y necesidades de los otros y nosotros en comunión con la naturaleza, desde el entendido que vivimos y somos lo que aprendemos en la convivencia.

Los cuatro elementos planteados como posibles aspectos para tener en cuenta en el desarrollo de propuestas pedagógicas desde la diferencia cultural, como se dijo anteriormente, solo son una provocación para que la discusión inicie, para que los maestros empecemos a lenguajear sobre lo esbozado y en com-uni3n lograr mejores escenarios de aprendizaje y reconocimiento de los otros y de nosotros desde el convivir y coexistir en la diferencia cultural.

Referencias

- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Docente del colegio Fundaci3n Ical. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Miembro de la comunidad ind3gena de Ambal3. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Miembro de la comunidad Muisca. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Profesor de la I. E. Absal3n Torres Camacho. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Docente de la Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Ind3gena muisca. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Profesor del colegio Nuevo Chile. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- An3nimo. (noviembre de 2014). Intervenci3n oral, narrativa. Profesora de la I. E. Absal3n Torres Camacho. Encuentro Diferencia Cultural y Educaci3n. Bogot3: Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas, Universidad Pedag3gica Nacional.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educaci3n. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. 3tica de lo humano. Compasi3n por la tierra*. Madrid: Trotta.
- B3rcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educaci3n*. Barcelona: Paid3s.
- Cabildo Ind3gena de Ambal3. (2008). Documento: desde el fog3n, desde otras entidades y realizaci3n de cartograf3a social. Resguardo de Ambal3, Municipio Silvia, Cauca, Colombia.
- Contrato Social por la Educaci3n. (2012). *Educaci3n y buen vivir: reflexiones sobre su construcci3n*. Quito: Fresce.
- Fondo Ind3gena. (2007). *M3dulo historia y cosmovisi3n ind3gena gu3a de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades*. Bolivia: Fondo Ind3gena.
- Guti3rrez, F.; Prado, C. (2016). *Ecopedagog3a y ciudadan3a planetaria*. M3xico: De la Salle Ediciones.
- Instituci3n Educativa para el Desarrollo Intercultural de la Comunidades (Inedic). (2006). Proyecto memoria viva: construcci3n del archivo pedag3gico comunitario de la instituci3n educativa para el desarrollo intercultural de las comunidades del resguardo ind3gena Las Delicias (documento de investigaci3n). Municipio Buenos Aires, Cauca, Colombia.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educaci3n. En C. Skliar.; J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educaci3n* (pp. 13-44). Rosario: HomoSapiens.
- Mara33n, B. (coord.) (2014). *Buen vivir y descolonialidad. Cr3tica al desarrollo y a la racionalidad instrumental*. M3xico D.F.: Instituto de Investigaciones Econ3micas, Universidad Nacional Aut3noma de M3xico.

- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mendoza, E. (noviembre de 2014). Intervención oral, Narrativa. Miembro de la comunidad Muisca. En: Encuentro Diferencia Cultural y Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2012). *Manual viviendo la cultura en la escuela*. Ciudad de Guatemala: Unesco.
- Porras, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión-Libros.
- Posada, J.; Munar, A.; González, M.; Benavides, A. (2012). *Módulo Formación de educadores para la atención educativa a poblaciones*. Bogotá: Ediciones Crear Jugando.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Saldarriaga, O. (2005). *Del oficio del maestro*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de: <https://www.google.com.co/h?q=diez+escenas+educativas+para+narrar+lo+pedag%C3%B3gico+entre+lo+filos%C3%B3fico+y+lo+literario&oq=diez+escenas+&aqs=chrome.2.69i57j69i65j0l3.21757j-0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Niño y Dávila.
- Torres, A. (s.f.). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Red Académica*. Bogotá: Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_04arti.pdf
- Unesco. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural. una visión una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Johannesburgo. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Walsh, C. (2001). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Ministerio de educación Perú. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- _____. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre Palabras*. Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación (4) Recuperado de: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturalidad-y-decolonialidad.pdf>
- _____. (junio de 2009b). *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Ponencia de apertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). Florianópolis, Brasil. Recuperado de: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturalidad-y-decolonialidad.pdf>

