



Comunicación intercultural en la escuela urbana: una propuesta formativa en y para la diferencia*

Intercultural communication in urban schools: An educational proposal in and for diversity

Andrea Muñoz Barriga¹ 

Para citar este artículo: Muñoz, A. (2019). Comunicación intercultural en la escuela urbana: una propuesta formativa en y para la diferencia. *Infancias Imágenes*, 18(2). [184-195]

Recibido: 30-04-2018 - **Aceptado:** 07-05-2019

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados de la tesis doctoral denominada “Comunicación en aulas diversas urbanas en Bogotá: una mirada desde la interculturalidad”, cuyos principales objetivos se enfocan en comprender cómo se configuran en la actualidad los procesos de comunicación entre maestros y estudiantes, y en realizar una propuesta como recurso pedagógico de atención a la diversidad en la formación básica primaria del área de lenguaje para la infancia diversa del contexto escolar urbano. Se desarrolló una investigación con enfoque etnográfico en tres aulas con grupos de 40 niños y niñas, algunos de ellos indígenas, afrodescendientes y en condición de desplazamiento. El análisis de la comunicación en estos espacios permitió establecer modelos comunicativos y de enseñanza, a manera de macroestructuras, que representan los intercambios entre maestras y estudiantes en el área de español y determinar una serie de implicaciones pedagógicas hacia una formación en y para la diferencia.

Palabras clave: infancia, comunicación, lenguaje, interculturalidad.

Abstract

This article exhibits the results obtained from the doctoral thesis ‘Communication in various urban classrooms in Bogotá: A view from the perspective of interculturality’, wherein the main objectives are focussed on understanding how communication processes between teachers and students are currently formed and on proposing a pedagogical tool for addressing diversity within primary school education in the area of language applied to the diverse childhood contexts found in urban schools. Research with an ethnographic approach was conducted in three classrooms with a group of 40 children, some of whom were indigenous, Afro-descendants or living with the effects of displacement. The analysis of the communication in these spaces allowed the establishment of communicative and teaching models through macrostructures, representing the interchanges between teachers and students in the area of Spanish language and the determination of a series of pedagogical implications for an education in and for diversity.

Keywords: childhood, communication, language, interculturality.

* Este artículo de resultados surge de la investigación denominada *La comunicación en aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad*, como tesis de grado sustentada y aprobada con distinción meritoria en el mes de abril de 2019, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas.

1 Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magistra en Educación y Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora investigadora de tiempo completo, Universidad de La Salle. Correo electrónico: andreamunozbarriga@gmail.com

Introducción

Este estudio ha tomado a la localidad de Bosa como uno de los espacios urbanos más propicios para el análisis de la comunicación y la diversidad en la escuela. Esta localidad es la segunda con más alto número de población indígena en la ciudad y cuenta con una amplia población de afrodescendientes y desplazados por la violencia. La comunidad muisca, así como los inmigrantes de otras etnias en Bosa, luchan por el reconocimiento y fortalecimiento de su identidad cultural frente al Estado y la cultura mayoritaria en un espacio marcado por relaciones conflictivas, de dominación y de desigualdad. Particularmente, en cuanto al problema de investigación, es importante resaltar que en las zonas urbanas los grupos étnicos se enfrentan a imaginarios esencialistas, en los que la ubicación de los grupos es asociada con lo rural y su condición indígena con lo folclórico; aspectos que debilitan su reconocimiento al ser desligados de sus tradiciones y territorio y, por tanto, subsumidos en la cultura hegemónica.

Asimismo, se encuentra que la institución educativa en la cual se llevó a cabo la investigación, a pesar de ser un espacio educativo diverso por la presencia de grupos que varían culturalmente, presenta la necesidad de articular un enfoque intercultural a su propuesta pedagógica y a las dinámicas académicas y curriculares. Aunque en el proyecto educativo institucional y en el componente teleológico la diversidad es un tema central, el colegio no cuenta con una propuesta formativa consolidada y derivada del análisis del contexto y la participación de todos sus miembros.

Este hecho ha generado tensiones, lo que ha ocasionado dificultades para promover procesos de inclusión propuestos a partir de la política pública; mientras persiste la carencia de un enfoque intercultural que se refleje en los lineamientos formativos, así como en las dinámicas curriculares y en el ejercicio pedagógico de los maestros en los espacios académicos. En este sentido, y aunque algunos docentes construyen propuestas y proyectos con la intención de articular lo intercultural a las aulas, estos esfuerzos se convierten en intentos aislados que no logran permear la cultura escolar.

Adicionalmente, los maestros y estudiantes se enfrentan a los problemas propios de la población

en la localidad, reflejadas en aspectos como la pobreza, el desempleo, la delincuencia, la violencia intrafamiliar, la drogadicción y el microtráfico. Estas inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas indígenas en la educación básica y en los jóvenes en secundaria, por cuanto carecen de acompañamiento por parte de los padres de familia, presentan hábitos de consumo y adicción a las drogas y conductas de delincuencia en las calles. Esto sumado a problemáticas de racismo en el colegio derivadas de comportamientos e interacciones discriminatorias especialmente hacia la comunidad afrodescendiente.

A pesar de que se ofrecen espacios de orientación y que los maestros desde su labor educativa intentan promover la valoración y el reconocimiento por la diversidad, esta solo logra percibirse en el contexto como un hecho multicultural, en el que se reconoce la existencia de diferentes grupos con rasgos identitarios plurales, valorados ocasionalmente en eventos culturales en los que se socializan sus representaciones artísticas y folclóricas.

En este contexto, la escuela representa un espacio significativo para el estudio de la interculturalidad en el área urbana; no solo porque la diversidad es característica, sino también porque la escuela se constituye en uno de los lugares que brinda mayores oportunidades para recuperar y promover los principios de la interculturalidad desde la comunicación como eje transversal a la formación en el currículo.

Desde esta mirada, la comunicación entonces permea todas las áreas curriculares y niveles de desarrollo educativo con implicaciones en los procesos pedagógicos al interior de las aulas y, por tanto, es un espacio vital de construcción de la subjetividad puesto que esta se moldea en las interacciones discursivas que se establecen con los demás. En este sentido, el lenguaje como facultad humana permite construir la realidad y bajo esta perspectiva, persigue un doble objetivo: individual y social. Así, el análisis de la comunicación contribuye a establecer las posibles implicaciones pedagógicas de las interacciones sociales, con el propósito de generar procesos en los que los niños y niñas se reconozcan como seres individuales con características y necesidades concretas y, a su vez, construyan su realidad cultural desde el intercambio social.

Sobre esa base, las preguntas de investigación que guían el estudio se enfocan en: ¿cómo se manifiesta la diversidad cultural en los procesos comunicativos y pedagógicos de la institución educativa distrital?, ¿cómo se configuran en la actualidad los procesos de comunicación entre maestros y estudiantes, en la enseñanza del español del ciclo quinto de básica primaria?

Marco teórico

Para empezar, es importante tener en cuenta que en el contexto Latinoamericano se han presentado tres perspectivas desde las que se han promovido formas de modelización de las dinámicas comunicativas (Valderrama, 2000).

La primera de ellas se enfoca en modelar la relación pedagógica en términos de la teoría de la comunicación. En esta perspectiva, el maestro se constituye en el emisor, el saber en el mensaje, los medios en el canal y el alumno en el receptor. En este sentido, la comunicación es lineal y está basada en una postura pedagógica transmisionista, influenciada por el conductismo y la teoría de la información. Se caracteriza por el énfasis en los contenidos y en los resultados y a su vez se expresa en una relación autoritaria y vertical entre el profesor y el estudiante. En esta dinámica la retroalimentación es un mecanismo de control que posee el profesor para verificar los resultados del proceso de modelamiento de la conducta.

La segunda nace en oposición a la anterior, con la necesidad de adecuar los conceptos de información y comunicación a las formas de aprendizaje y de asumir la pedagogía de la comunicación como una disciplina crítica destinada a satisfacer las funciones humanas y socioculturales. Aquí la comunicación se asume como un sistema de transformación autoestructurante y autoconstructivo. Desde la semiótica y los estudios culturales se introduce el concepto de código con la necesidad de desarrollar competencias codificadoras y decodificadoras, al hacer hincapié en la interlocución en la que el emisor y el receptor son sujetos situados en culturas y universos simbólicos y valorativos particulares. En esta postura se critica la comunicación educativa instrumental de la primera perspectiva, por cuanto se centra en la formación de individuos

aislados y es de carácter homogeneizante. Esto con el propósito de promover la formación de seres integrales desde la pasión por la comunicación y la relación humana mediante la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias.

Finalmente, está la perspectiva de la informática educativa en la que se presenta una tendencia al desarrollo de propuestas articuladas a la formación tecnológica y de habilidades, con enfoques hacia el diseño y desarrollo de sistemas tecnificados y el aprovechamiento de las potencialidades del desarrollo técnico y tecnológico para la formación de maestros y la potenciación del papel del estudiante como agente activo en el proceso pedagógico.

En este marco, y desde la segunda perspectiva, autores como Kaplún (2002) y Levin, Ramos y Adu-riz (2008) realizan una articulación de los modelos de enseñanza con los modelos de comunicación que pueden presentarse en las aulas, partiendo de la base de que cada modelo de enseñanza corresponde a una determinada concepción y práctica de la comunicación. En este sentido, los modelos pueden ser exógenos (el alumno es visto como objeto de la educación) o endógenos (el alumno es el sujeto de la educación).

Dentro de los primeros, se encuentra el modelo con énfasis en los contenidos o *modelo de transmisión*, en el que predomina un esquema de comunicación vertical emisor-receptor, derivado de la teoría de la información. Este se encuentra ligado a la educación tradicional por cuanto se enfoca en la transmisión de conocimientos y valores; y, a su vez, es análogo al *modelo de comunicación telegráfico*, en el que la interacción es un proceso lineal y unidireccional entre el emisor (maestro) y los receptores (estudiantes).

Se trata de una “pedagogía de ideas claras”: bastará con que el profesor explique claramente, comenzando desde el principio, avanzando progresivamente y citando buenos ejemplos, para que el conocimiento se transmita y se inscriba en la memoria de los estudiantes. En este primer modelo, el fracaso y el error deben ser evitados. Si pese a todo se producen, resulta natural una sanción, puesto que su aparición sería responsabilidad del estudiante, quien

no habría adoptado la actitud esperada. (Levin *et al.*, 2008, p. 37)

También se encuentra el modelo con énfasis en los efectos o resultados o *modelo de condicionamiento*, centrado en moldear la conducta de los estudiantes con objetivos previamente establecidos y enfocado en la asociación entre estímulos y respuestas y en el refuerzo de las conductas correctas. Este modelo se articula con el de comunicación denominado *modelo orquestal*, en el que la interacción es un proceso social, verbal y no verbal, en el cual todos tocan la misma partitura que es interpretada por el maestro y seguida por los alumnos.

Se trata de una “pedagogía del éxito”, puesto que trata de encontrar los medios eficaces para evitar el error. Los contenidos se dividen en pequeñas unidades, cada una de las cuales se apoya sobre la anterior (estructuración del currículo por objetivos). Si a pesar de ello el error persiste, no es ya responsabilidad del estudiante sino del profesor, o más bien del programa. El error se desconoce como fuente de aprendizaje. (Levin *et al.*, 2008, p. 37)

Como parte de los modelos endógenos, los autores identifican el modelo con énfasis en el proceso o *modelo constructivista*, centrado en la transformación de la persona y las comunidades. Este modelo deja de lado la comunicación de contenidos y el refuerzo de los comportamientos para enfocarse en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y conciencia social.

De esta manera, niega que el estudiante absorba pasivamente la información suministrada por el profesor/a o depositada en los textos. El error ya no es considerado una deficiencia del estudiante ni una falla del profesorado. No se castiga ni evita, se busca como fuente de aprendizaje y de reflexión dentro de un sistema que privilegia la metacognición. (Levin *et al.*, 2008, p. 37)

Aquí el estudiante es un sujeto activo que construye sentidos y significados en situaciones comunicativas que surgen de formas de comunicación

dialógicas interactivas. Este modelo se articula con el *modelo sistémico* que asume la comunicación como un sistema complejo de elementos interactuantes. El enfoque se da en la decodificación y en el sentido que le atribuyen los sujetos a lo que los emisores dicen o hacen y, en consecuencia, el contenido es de carácter relacional.

El mensaje que recibe el receptor es creación tanto del emisor como de él mismo: los mensajes son entonces elaboraciones complejas. Profesor/a y estudiantes participando en la comunicación son simultáneamente emisores y receptores. (Levin *et al.*, 2008, p. 34)

Dado que en los modelos de enseñanza se expresan los diferentes modelos comunicativos el análisis en este estudio se nutre, por un lado, de elementos propios de la *relación comunicativa* y, por el otro, de aspectos relacionados con la *estructura de la clase* como categorías generales.

Es importante resaltar que el aula en la escuela representa un género discursivo que se produce en la institución educativa como ámbito social, en el que se construye un discurso único transmitido fundamentalmente por el canal oral y gestionado por un experto que interacciona con una finalidad didáctica (Castellà, Comelles y Vilà, 2007). En el discurso la relación entre docentes y estudiantes es asimétrica dado que el maestro posee un estatus en lo que respecta al dominio de los conocimientos, su experiencia, edad y poder. Aquí el docente mantiene un balance entre autoridad y empatía en la utilización de una serie de estrategias de distanciamiento y de aproximación que permiten *mantener, acentuar, atenuar la distancia social o construir la imagen* del interlocutor y del destinatario para facilitar o amenazar la fluidez de la interacción (Cros, 2003; Castellà *et al.*, 2007).

Estas subcategorías implican el análisis de elementos suprasegmentales verbales (tono, volumen, ritmo) y no verbales (mirada, gestos movimientos), el uso habitual de elementos deícticos, marcadores del discurso o conectores discursivos, las posiciones o imágenes con carácter ritual que adoptan los participantes a través de señales lingüísticas y no lingüísticas y la distancia social caracterizada por

preservar y modular la imagen de los docentes o por respetar y valorar la imagen de los alumnos.

Por otro lado, la estructura de la clase se asume aquí como una unidad compuesta por diferentes sesiones que están interrelacionadas y construyen en su conjunto un tipo de discurso que evidencia un tipo de modelo comunicativo y de enseñanza. Se entiende que cada sesión es un acto comunicativo compuesto por una estructura, en la que aparecen unas constantes que constituyen formas de organización de la actividad docente. Esta estructura es el resultado de la combinación de *secuencias discursivas* que pueden ser narrativas, explicativas, descriptivas, argumentativas y dialogadas.

Las secuencias, a su vez, forman parte de la *secuencia de la clase* que corresponde a los intercambios entre docente y estudiantes en una estructura denominada IRE: iniciativa del profesor, reacción del alumno y comentario o evaluación del profesor (Sinclair y Coulthard, 1975; Cazden, 1986). Asimismo, en la secuencia se puede identificar una serie de fases (Lemke, 1997) relacionadas con el tema, tipo de actividad que el docente realiza (explicación, actividad de lectura, discusión, etc.) y tipo de intercambio que se produce (monólogo, diálogo guiado, libre, etc.).

Como parte de la estructura, el análisis también da cuenta del tipo de *estrategias discursivas* que utiliza el maestro, las cuales pueden ser *de construcción del conocimiento*, orientadas a facilitar la comprensión de los conceptos o términos específicos de las disciplinas, guiar el entramado argumentativo de las ideas y razonamientos, explicar los contenidos del discurso o adecuar el discurso a los estudiantes; o *de orientación explicativa* cuyo uso facilita la adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos. Esto mediante la contextualización de las explicaciones (relacionan el discurso con el contexto en el que se produce con el propósito de hacerlo comprensible); la estructuración de las explicaciones (explicitan la estructura y secuenciación de la exposición para ofrecer una visión de conjunto y un hilo conductor que establezca vínculos entre los conocimientos; y la oferta de oportunidades de entendimiento y comprensión entendidas como las de carácter oral de las explicaciones (se enfocan en la repetición, paráfrasis,

definición, ejemplificación o recapitulación de la información) (Castellà *et al.*, 2007).

Metodología

A partir de lo que se ha planteado, aquí se opta por una investigación social con un enfoque etnográfico, centrada en comprender cómo es la comunicación entre tres maestras y sus estudiantes en aulas del ciclo quinto de básica primaria. Esto con el fin de establecer tendencias a modelos comunicativos y de enseñanza que contribuyan al estudio de los procesos comunicativos en aulas diversas y de analizar las implicaciones pedagógicas de la comunicación intercultural en el ámbito escolar urbano.

Para el análisis de la comunicación en las aulas se adoptan las categorías analíticas presentadas previamente que, combinadas con las categorías sociales derivadas de los registros en las entrevistas y las apreciaciones de la investigadora en el diario de campo, permiten la descripción de la comunicación en tres aulas con características diversas, del ciclo tres de básica primaria (dos aulas de quinto grado y un aula de cuarto grado). La coocurrencia de patrones en dichas categorías a lo largo de las sesiones permitió establecer la articulación entre los modelos comunicativos y modelos de enseñanza, a manera de macroestructuras que representan dichos procesos en los intercambios entre maestras y estudiantes en cada uno de los espacios académicos.

A su vez, la investigación se enfocó en el desarrollo de tres fases. Una fase descriptiva, en la cual se buscó describir cómo se manifestaba la diversidad cultural y analizar los rasgos de la comunicación en las interacciones entre maestros y estudiantes presentes en los procesos de enseñanza en las aulas del ciclo quinto de básica primaria de la institución educativa distrital. En esta etapa, el estudio implicó el diseño de una entrevista etnográfica (entendida como una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama sociocultural y profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales), al establecer una relación con el otro que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Aquí el predominio de preguntas no directivas se acompañó por un manejo de los tiempos que permite avanzar

lentamente, detenerse y profundizar (Ameigeiras, 2006). Para el propósito del estudio, las preguntas en este instrumento se enfocaron en comprender las nociones sobre la diversidad cultural ligadas a los procesos de enseñanza y comunicación en el colegio, de acuerdo con el punto de vista de la rectora, la coordinadora y cuatro profesoras de español en el ciclo quinto de básica primaria. Las entrevistas con las tres maestras de los grupos objetos de estudio se realizaron luego del proceso de observación participante, teniendo en cuenta la importancia de consolidar una relación con ellas en el contexto de la investigación y de articular y profundizar en la interpretación de las apreciaciones y sucesos registrados en el diario de campo.

Se recurrió a la observación participante de la clase de español en dos aulas de grado quinto y una de grado cuarto en las que se encontraban maestras no indígenas y niños procedentes de comunidades indígenas (uno por cada aula). La descripción de los rasgos de la comunicación dio cuenta del análisis de siete sesiones con cada uno de los grupos, en un lapso de dos años aproximadamente.

Por otra parte, la fase analítica se enfocó en el análisis y la interpretación de la comunicación en los procesos de enseñanza del español a partir de la diferenciación, vinculación, asociación y comparación de la información, con el fin de identificar temas y subtemas presentes que permitan organizar y codificar los datos y, posteriormente, identificar y establecer categorías en matrices de análisis. Se utilizó la herramienta Atlas Ti para la codificación de las categorías analíticas en las transcripciones de las entrevistas y de las sesiones de clase grabadas en audio que sirvieron de base para la construcción de matrices categoriales que contribuyeron a la interpretación de los puntos de vista de los actores educativos en relación con el hecho intercultural en la institución y de los rasgos de la comunicación presentes en las secuencias instruccionales.

Finalmente, en durante la fase comprensivo-interpretativa se realizó la interpretación a manera de diálogo entre las teorías y los datos que permitieron establecer discusiones frente a las implicaciones pedagógicas de la comunicación intercultural en el área del lenguaje en el contexto escolar urbano. Este proceso implicó, de acuerdo con Vasilachis

(2006, p. 37): a) volver una y otra vez al campo para afinar, para ajustar la pregunta de investigación; b) reconsiderar el diseño; c) recolectar nuevos datos; d) poner en funcionamiento nuevas estrategias de recolección y análisis; y e) revisar y, si fuera necesario, modificar las interpretaciones.

A partir del enfoque de la etnografía analítica se asumieron tres procedimientos de análisis de los datos: 1) el proceso de extensión teórica (descubrimiento de teoría a partir de los datos); 2) el proceso de extensión teórica (amplía la preexistencia de formulaciones teóricas o conceptuales a otros grupos, contextos o dominios socioculturales); y 3) el refinamiento teórico (modificación de la existencia de perspectivas teóricas por la extensión o por la inspección cercana de una proposición particular con el nuevo material de caso). Este análisis implicó la consideración de los puntos de vista, actitudes, comportamientos y apreciaciones de los actores, así como los conceptos puestos en funcionamiento por el investigador con el fin de desentrañar las estructuras de significación (Vasilachis 2006).

Resultados

La diversidad en el colegio

Los estudiantes indígenas que se matriculan en la institución son en su mayor parte de origen Muisca, pertenecientes a familias de la localidad de Bosa que han estado ligadas tradicional y culturalmente a este territorio por el río Tunjuelo, como lugar sagrado y espacio de organización de la forma de vida de esta comunidad. Su cultura se ha visto constantemente vulnerada debido al crecimiento de la ciudad, la contaminación, la proletarización del campo y el mestizaje. Hecho que ha generado un proceso de recuperación colectiva e histórica de sus tradiciones, principalmente a través del cabildo como institución representativa que también brinda espacios de encuentro con comunidades indígenas de otras regiones.

Además de ser un contexto diverso por su mismo nombre, la comunidad educativa percibe que el tema de la diversidad es un asunto que requiere de mayor análisis en todos los niveles, teniendo en cuenta que desde la política pública del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se busca la atención

a las necesidades de las comunidades marginadas y vulnerables mediante procesos de organización y gestión curricular. Sobre esa base, lo diverso se relaciona directamente con la *inclusión* como concepto que ha tenido un amplio impacto en los contextos escolares distritales. Desde esta perspectiva, la diversidad se asume como aceptación de la diferencia cultural y adaptación de las comunidades vulnerables a los procesos formativos.

Los avances en términos de inclusión se relacionan con la oferta y demanda de un amplio número de cupos ofrecidos a este tipo de comunidades y particularmente con la construcción de proyectos extracurriculares desde la iniciativa de directivas, maestros, padres de familia y en otras ocasiones mediante el apoyo del Cabildo Muisca.

La diversidad en el colegio tiene pues digamos como dos mm dos miradas o dos aspectos más bien que se tienen en cuenta y es que primero es que hay un buen número de estudiantes eh que por tradición en el colegio se ha tratado de... han tratado de que llegaran al colegio, administraciones anteriores intentaron traer muchos niños de familias por ejemplo afrodescendientes, por eso en el colegio hay un gran número de niños afrodescendientes y lo mismo eh, dentro pues existe el proyecto de inclusión que ya pues es un proyecto que aparte de ser obligatorio, el colegio ha querido abordarlo de una manera pues muy especial y por eso nosotros tenemos niños con diferentes discapacidades ¿no? O necesidades educativas especiales, y también por el carácter del colegio, el nombre que tiene el colegio pues que tiene que ver pues con un indígena contemporáneo que tuvo que ver pues con la historia contemporánea del país. También se ha tratado de que haya población indígena y se ha trabajado no solamente con que hayan niños estudiando que son de población indígena sino también con los indígenas del Cabildo Muisca, ellos han venido a hacer proyectos con los niños, sobre todo con los niños de preescolar, entonces eso ha hecho que, que dentro del colegio se hayan... es decir, hayan muchos avances en cuanto a la aceptación de la diferencia cultural, porque los... ya los chicos tratan a su otro compañero sin importar de pronto mmm un color, una raza, una creencia, para ellos eso es algo normal, porque los niños son iguales todos,

entonces ellos lo empiezan a entender más cuando tienen interrelación con ellos. (Entrevista personal con rectora de la institución)

Sobre esa base, la inclusión de las comunidades étnicas se articula con el proceso formativo a partir de la creación de proyectos articulados con el trabajo sobre algunos contenidos culturales en áreas académicas como inglés y español. Los proyectos se presentan en eventos extracurriculares mediante representaciones folclóricas y artísticas como desfiles, danzas y obras teatrales. Uno de los espacios más significativos es el carnaval, cuyo propósito es resaltar y valorar las costumbres y características étnicas de los pueblos indígenas, así como generar conciencia sobre la responsabilidad con el medio ambiente a través de un lenguaje artístico y gráfico.

Porque digamos eh, todas las actividades que son complementarias, obviamente lo que ellos hacen en la clase sí es totalmente con inclusión, la diversidad, por ejemplo el "carnaval" es totalmente con eh con actividades que valoran toda la parte indígena y la parte ambiental, entonces el "carnaval" todo es centrado en eso, ósea en rescatar las raíces de la cultura muisca, de la cultura Embera, entonces las obras de teatro que se hacen, el desfile que se hace, todas las muestras de... artísticas, todas son basadas en... en los... en los indígenas; pero esas son actividades extra curriculares, entonces por ejemplo es lo mismo, por ejemplo el "English Day" también entonces se intenta... pues eso es en inglés pero también que se tenga en cuenta la lengua nativa de los chicos, pero entonces como te digo, pues que aunque son actividades extracurriculares pero sí tienen que ver con... son un complemento de lo que ellos han trabajado durante el año con los chicos. (Entrevista personal con rectora de la institución)

En cuanto a las actividades extracurriculares promovidas por el cabildo y desde la iniciativa de los maestros y padres de familia en condición de desplazamiento, se han propuesto talleres y proyectos enfocados en la valoración de tradiciones culturales de las comunidades étnicas, así como el trabajo en el campo, la preservación del medio ambiente y el cuidado de los animales. Los proyectos con mayor impacto se han articulado a la granja,

una parcela ubicada en el colegio para la siembra de plantas y alimentos como papas y hortalizas.

Para la comunidad educativa, los saberes de las poblaciones étnicas y de los padres provenientes de contextos rurales han sido un aporte a la formación en el tema agropecuario y una forma de visibilizar y compartir aspectos culturales que se asumen como útiles socialmente. A pesar de los resultados y la amplia participación de todos los miembros de la comunidad educativa en estos proyectos, cada día son menos frecuentes porque no están incluidos en los planes de formación ni a nivel curricular, lo que hace que los maestros se concentren en otro tipo de actividades y responsabilidades académicas a las cuales les dan mayor importancia.

Adicionalmente, en el documento de análisis del PEI, y tal como lo aseguran las directivas y profesores, se requiere estudiar los aportes de la presencia de los grupos étnicos y su situación en el territorio, dada la carencia de un enfoque intercultural en los objetivos y componentes teleológicos del proyecto educativo. Este hecho supone la reflexión sobre estos aspectos a partir del análisis del documento de revisión, en el que se sugiere reelaborar el horizonte institucional y explicitar una apuesta por una educación intercultural a través de una mirada pedagógica que prevea la diversidad como eje central de la formación.

Una de las mayores dificultades de la población estudiantil y sus familias en la localidad de Bosa es la adaptación a la vida en la ciudad, no solo por la falta de recursos económicos, empleo y vivienda, sino por las consecuencias psicoafectivas derivadas de la violencia y el desplazamiento forzado a causa del conflicto armado.

Estas situaciones suponen la consideración de un sistema complejo de relaciones que establecen los niños y niñas en su medio sociofamiliar y la interpretación de sus problemáticas psicoafectivas como punto de partida hacia una formación integral desde todas las áreas curriculares. La interpretación de estas realidades surge como un elemento fundamental para la educación intercultural, no solo porque se deriva de procesos comunicativos y de la comprensión del otro desde su subjetividad, sino porque dicha comprensión debe evidenciarse a nivel macro, en el horizonte, la planeación y la

gestión curricular; y a nivel micro, en el ejercicio pedagógico de los maestros en articulación con los planes de estudio. Dar cuenta de esas realidades en todos los niveles daría sentido al aprendizaje en las diferentes áreas y contribuiría a que los niños y las niñas encuentren en el ambiente escolar, oportunidades de superación de los propios conflictos y de comprensión de las realidades de otros.

A pesar de los esfuerzos de directivos, maestros y coordinadores por integrar a las comunidades étnicas en la propuesta formativa institucional, estos aún se perciben como hechos aislados que no comprometen el horizonte de formación hacia la consolidación de una propuesta educativa intercultural. La diferencia se asume como un hecho social a integrar en la cultura dominante y está representada en su mayor parte por los saberes propios de las comunidades que aún permanecen desligados de la cultura escolar y del ejercicio pedagógico de los maestros en las aulas. La diversidad entonces se presenta como un hecho multicultural, en el que se reconoce la existencia de diferentes grupos con rasgos identitarios plurales, valorados generalmente a través de representaciones artísticas, folclóricas y relativistas de las culturas.

La comunicación en las aulas

A partir del análisis de las categorías descritas en la metodología y sobre la base de la articulación del modelo comunicativo y de enseñanza de cada una de las maestras, se encontró que en el caso de la docente en el aula 1 la estructura de la clase se organiza en secuencias que en su mayor parte son de tipo IRE (iniciación, respuesta, evaluación) (Cazden, 1986), en las que las respuestas de los estudiantes son cortas y ligadas a la pregunta formulada. En este sentido, la evaluación se promueve a partir de comentarios breves o marcadores discursivos que indiquen aprobación o desaprobación en la valoración.

A su vez, en las secuencias discursivas predomina el uso de estrategias comunicativas de orientación explicativa como la repetición, la recapitulación y la ejemplificación de la información. Dichas secuencias permiten organizar la actividad docente hacia un discurso explicativo y lineal, por cuanto la dinámica en las sesiones se caracteriza por el establecimiento de un diálogo guiado por la

maestra mediante preguntas y respuestas concretas en torno a un contenido en particular. También se observan secuencias descriptivas a manera de monólogos que realiza la profesora para dar explicaciones o indicaciones en las que no hay intervención por parte de los estudiantes.

Adicionalmente, en el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza de carácter transmisionista, por cuanto la maestra determina la información ligada a los contenidos que pretende enseñar los cuales, a su vez, están estrechamente articulados con los objetivos instruccionales en los planes de estudio. En este sentido, el modelo de enseñanza tiende a ser de tipo conductista, en el que predomina la transmisión de conocimiento de carácter memorista, verbalista y repetitivo. Aquí, la enseñanza está sujeta al control de la profesora y a los mecanismos de condicionamiento y refuerzo que utiliza a partir de las respuestas de los estudiantes.

Del mismo modo, el modelo comunicativo tiende a ser telegráfico dado que la interacción es unívoca, lineal y unidireccional. En este intercambio predomina la voz de la maestra quien actúa como emisora de la información y los estudiantes como receptores. A su vez, la docente determina las formas de actuar y comunicarse en el aula mediante un predominio en la utilización de estrategias comunicativas de relación social vertical que acentúan la distancia y mantienen el control sobre el grupo.

Por otra parte, en cuanto a la comunicación en el aula 2, se encuentra que la estructura de la clase se organiza en secuencias que igualmente son de tipo IRE (Cazden, 1986), aunque en ellas varían los papeles de los interlocutores en la participación y el tipo de respuestas que con frecuencia se articulan a un proceso de reflexión. La evaluación se promueve a partir de comentarios valorativos de carácter positivo o de explicaciones y reflexiones propuestas por la maestra y los niños y niñas en simultáneo.

En las secuencias discursivas predomina la combinación de estrategias comunicativas de orientación explicativa y de construcción de conocimiento mediante la formulación de preguntas, la ejemplificación, la lectura al unísono, de imágenes y sonidos y el diálogo controlado. Estas secuencias permiten

organizar la actividad docente hacia un discurso que da espacio a la subjetividad de los estudiantes desde sus experiencias y reflexiones mediante el aprendizaje por descubrimiento.

De acuerdo con el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza constructivista, caracterizada por el acompañamiento de la maestra en la identificación de problemas que se transforman en retos cada vez más complejos y en la creación de ambientes y experiencias en las cuales los niños y niñas desarrollan nuevas estructuras de conocimiento. Asimismo, el modelo comunicativo tiende a ser *orquestral* dado que la interacción se construye en procesos dialógicos de carácter bidireccional y biunívoco por cuanto se presentan cambios de dirección en los mensajes transmitidos por la maestra y los estudiantes.

Por último, en el aula 3 también se encuentra que la estructura de la clase es de tipo IRE (Cazden, 1986), con poca variación en las secuencias discursivas dado que predomina un mismo tipo de actividad, combinada con estrategias como el monólogo y la enunciación de preguntas y respuestas. En esta dinámica, se presenta un diálogo guiado hacia un tipo de interacción lineal, unidireccional y unívoco, en el que las voces de los estudiantes permanecen ligadas al establecimiento de preguntas y respuestas en torno a unos contenidos lingüísticos particulares, por lo que hay una tendencia a un modelo comunicativo de orden *telegráfico*.

En el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza conductista, reflejado en el énfasis de los contenidos y en un tipo de intercambio transmisionista y repetitivo, en el que se utilizan estrategias discursivas que acentúan la distancia social con la intención de mantener el control sobre el grupo.

Algunas conclusiones

La comunicación intercultural en el contexto escolar urbano supone partir de un concepto de educación para la diferencia, en el que se reconoce que existe un entramado de múltiples subjetividades que están en diálogo constante y en construcción

mutua. En esta mirada, la educación acoge los saberes y las culturas de los otros desde el reconocimiento de sus trayectorias personales, escolares y urbanas (Guido, 2015).

Este es un punto de partida, aunque no es el único. El reconocimiento y la construcción de procesos formativos en la escuela desde y para la diferencia, involucran, tal como lo describen Duschatzky y Skliar (2001), un itinerario plural y creativo. En este proceso, un cambio de perspectiva hacia una pedagogía intercultural es necesario e implica la construcción de programas educativos y modelos pedagógicos no solo enfocados en grupos minoritarios particulares, sino que abarquen y piensen la escuela como un espacio de legitimación de todas las culturas y de interacción dialógica entre todas las subjetividades.

En consecuencia, la escuela necesita volver sobre sí misma y pensarse en los diferentes lugares en los que define y desarrolla la formación. Una de las problemáticas más frecuentes en el ámbito escolar urbano se presenta en la brecha que existe entre lo que plantea el componente teleológico, la manera en que se organiza y gestiona el currículo y lo que de hecho sucede en la práctica pedagógica. En este sentido, la educación para la diferencia en una comunidad de vida como es la escuela, debe reflejarse desde todos los ángulos, lo cual involucra procesos de reestructuración de los componentes teleológico, curricular y pedagógico.

Así, la posibilidad de una pedagogía de la otredad se configura mediante la consolidación de proyectos educativos institucionales que se acerquen a la comprensión del sujeto y de su contexto social, cultural y personal; la cual es evidenciada en la descripción de los horizontes de sentido que nutren las dinámicas curriculares y pedagógicas. Para ello, la comunicación es esencial porque se constituye en la base desde la cual se realiza la planeación y la construcción del hecho intercultural en la comunidad educativa. Este proceso implica concebir el PEI desde la propuesta de Prieto (1999), como una construcción comunicacional en la que los miembros de una institución rompen con el aislamiento, superan la soledad y abren alternativas al encuentro cotidiano desde el cual se fortalece el interaprendizaje.

La soledad puede minar cualquier ánimo, cualquier temple, cualquier entusiasmo. Y si no que lo digan las clases plenas de lugares comunes, las rutinas exangües, la voz monocorde, los gestos cansados, el brillo de la alegría apagado en la mirada. Se ha criticado a menudo al educador por todo esto. Comprendo ahora que se trata de un efecto, la causa de esa condición terrible de la soledad, ligada a su vez a otros condicionamientos por todos conocidos. Comprendo también que la entropía acecha a los solitarios, a estos solitarios condenados a serlo ante los otros. Comprendo que no hay soledad sobre la tierra capaz de sostenerse de manera indefinida. Comprendo, en fin, todos los gestos, los impulsos a salirse de esa brutal condición para acercarse a los demás, para romper con tanta distancia. Nuestra educación no cambiará sólo por las transformaciones de un país o por las demandas de los economistas, cambiará desde la base, desde la ruptura del círculo de la soledad hacia el encuentro, el trabajo compartido, la posibilidad de sentirte, ser, reírte con el otro. (Prieto, 1999, p. 67)

Aunque la dinámica curricular y formativa en la escuela no se escapa del establecimiento de rutinas y reglas que contribuyen al manejo de procesos internos y externos al currículo, la posibilidad de lo plural y lo creativo está dada por la comprensión del mismo como una construcción cultural, producto de una multiplicidad de relaciones humanas que, desde un interés emancipatorio (Grundy, 1987), supone entender la escuela desde la misma interacción hacia la comprensión de formas de comunicación que den sentido a la acción humana y a la relación social entre culturas.

Sobre esa base y tal como lo expresan Devalle de Rendo y Vega (2006) al retomar la postura de Gimeno (1988), es posible generar cambios desde el análisis del currículo como una cultura viva, lo cual implica devolver la mirada hacia la propuesta formativa y comprender la función de los espacios académicos y extracurriculares, así como de los contenidos, las habilidades, los saberes, las creencias, las aptitudes, los valores, las actitudes y los comportamientos, los sentimientos que se dan en un juego de intercambios e interacciones promovidas a partir del diálogo de las subjetividades de todos los actores involucrados en la cultura escolar.

El currículo visto desde esta perspectiva acarrea, por ejemplo, el análisis del lenguaje de los docentes, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre alumnos, las formas de agruparlos, los estereotipos que se divulgan, lo que exige la evaluación, entre otros aspectos.

En este sentido, un modelo pedagógico para la interculturalidad en la escuela urbana debe establecerse desde una perspectiva dialéctica. Tal como lo asume Not (1983), esta perspectiva privilegia al sujeto como un ser condicionado social e históricamente que forma una unidad indisoluble con el objeto (conocimiento), en la que los dos desempeñan un papel activo. Sobre esa base, el conocimiento es práctica y a su vez producto de la acción que ejerce el sujeto sobre el objeto y viceversa. En este sentido, el individuo solo puede conocer el mundo que lo rodea, en tanto ejerce una acción para transformarlo, lo que a su vez causa una transformación en él. Así, el conocimiento es objetivo y subjetivo a la vez; objetivo en tanto el sujeto comprende el mundo para transformarlo; y subjetivo por cuanto es propio de la realidad del individuo. De esta manera, el conocimiento no es absoluto, ni relativo sino históricamente determinado, lo que lo constituye como un proceso inacabado y derivado de la transformación constante del sujeto en la acción.

En esta perspectiva dialéctica, el sujeto construye saberes y se transforma a sí mismo mediante la interacción con el otro. Aquí el papel del maestro es esencial pues se convierte en un propiciador de contextos pedagógicos en donde el sujeto construye sus saberes. Este rol no se centra en transmitir, instruir o enseñar sino en la creación de posibilidades para el establecimiento de una relación dialógica, horizontal con el estudiante hacia la problematización y comprensión de su visión del mundo y de su realidad, en el encuentro con las diversas subjetividades.

En términos de la construcción de modelos pedagógicos desde una perspectiva dialéctica, se puede también asumir que el discurso como práctica ofrece la posibilidad de transformación de la realidad social del sujeto desde la acción. Aunque el discurso de las políticas públicas, los lineamientos educativos y de los mismos modelos pedagógicos, ha incidido tradicionalmente en el establecimiento

de relaciones de poder, de carácter vertical, en las que se invisibiliza la agencia del sujeto y su posibilidad de resistencia y cambio social, la acción transformadora del discurso y la comunicación también ofrecen lugares de agencia desde los cuales se puede pensar en una pedagogía de la alteridad. Con respecto a esto, Soler asegura:

Históricamente, el discurso como práctica social, y las instituciones han trabajado para construir una relación de poder entre opresor/oprimido que subyuga los márgenes... las pedagogías centradas en el Otro, pedagogías de la alteridad o de la diferencia deben comprometerse con la agencia de los estudiantes y los profesores. Una agencia discursiva que rete el poder racial y el privilegio blanco, y una agencia que deconstruya las identidades como identidades performativas, que ofrece modos de resistencia y se juega en el día a día en los sitios sociales en una relación de intersubjetividad. (p. 9, 2017)

En este sentido, una pedagogía de la diferencia que forme parte de la cultura escolar debe superar la dicotomía entre el discurso pedagógico establecido política e institucionalmente y lo que sucede en la práctica tanto fuera como dentro del aula. La posibilidad para este hecho está dada en la comunicación, en el encuentro de estudiantes, directivos, maestros, padres y miembros de la comunidad mediante espacios que permitan transformaciones en las concepciones, muchas veces arraigadas sobre la diversidad, sobre el Otro y sobre la misma práctica docente.

Es importante, entonces, crear una cultura escolar de participación y comunicación abierta, democrática, de vínculos sanos, cooperativos. Las prácticas compartidas —y no los dogmatismos— favorecen la creación de esa cultura. La interacción sociocognitiva y afectiva —y no las prescripciones— facilitan la creación de las estrategias para asumir con convicción la cultura de la diversidad... y esto sólo se logrará aumentando los niveles y las instancias de participación real y las posibilidades concretas de comunicación... queremos destacar que un proyecto integrador en y para la diversidad procura identificar, “potenciar y compartir las posibilidades” de cada uno más que señalar lo que cada uno “no puede”. La estrategia es

promover proyectos, desafiarlos entre todos, alumnos y profesores, maestros y futuros maestros y también padres. (Devalle y Vega, 2006, pp. 185 y 186)

En conclusión, es claro que consolidar una cultura escolar sobre esa base es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores que implican una serie de cambios a nivel teleológico, curricular y pedagógico; pero precisamente este es el reto de la escuela actual. La escuela no puede reducirse simplemente a un espacio de socialización y transmisión de conocimientos, que frecuentemente se reproducen en dinámicas homogeneizantes, sino que debe convertirse en uno de los contextos formativos a los cuales accede el individuo para consolidar su propio proyecto de vida, para comprender al Otro desde todas sus dimensiones y para transformarse a sí mismo desde la convicción de que el mundo es diverso y que la interacción dialógica con la diferencia es característica de la realidad escolar.

Referencias

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Castellà, J. Comelles, A. y Vilà, M. (2007). *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. En M. E. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 432-463). Nueva York: Macmillan.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Buenos Aires: Ediciones Aguazul.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Lemke, J. (1986). *Using Language in the Classrooms*. Waurm Ponds, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Levin, L., Ramos, A. y Aduriz, A. (2008). Modelos de enseñanza y modelos de comunicación en las clases de ciencias naturales. *Tecne, Episteme y Didaxis*, 23, 31-51.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, D. (1999). *La comunicación en educación*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Use by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Soler, S. (2017). *Mira, un negro. Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valderrama, C. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.176>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

