



Índice. Año 2, núm. 4, julio-diciembre 2022
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 03 de agosto de 2022
Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2022
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Tras los desafíos de una educación intercultural en Colombia



Andrés Felipe Lalinde Osorio (1)
lalindecarax@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2804-9557>

(1) Universidad de San Buenaventura
Medellín, Colombia



Doras Inés Arroyave Giraldo (1)
dora.arroyave@usbmed.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0913-4841>

After the challenges of an intercultural education
in Colombia

Resumen

El presente artículo plantea algunas reflexiones sobre las posturas acerca de casos polémicos entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico en Colombia, y cómo trascienden estos saberes a la educación intercultural en tiempos de pospandemia. Además, se analizan los diferentes retos que tiene la escuela contemporánea para afrontar la crisis que ha dejado la pandemia en términos de asumir una escuela en la que converja la multiculturalidad con la interculturalidad. De igual forma, se relacionan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como metas para alcanzar una educación de calidad, con un enfoque de igualdad de género y con procesos de inclusión para acoger a la población culturalmente diversa. Se concluye que la educación de calidad en Colombia va más allá de una inversión económica en el sector educativo, se

necesita formación docente en procesos inclusivos e interculturales, para hacer de la escuela un espacio emancipador donde confluyan posiciones críticas, plurales y democráticas.

Palabras clave

Conocimiento tradicional, conocimiento científico, interculturalidad, pospandemia, ODS.

Abstract

The main purpose of this paper is to present some reflections on the positions on controversial cases between traditional knowledge and scientific knowledge in Colombia, and how this knowledge transcends education in post-pandemic times. In addition, the different challenges that the contemporary school must face the crisis that the pandemic has left in terms of assuming a school in which multiculturalism and interculturality converge are analyzed. Similarly, the Sustainable Development Goals (SDG) are related to achieve quality education, with a focus on gender equality and inclusion processes to welcome the culturally diverse population. It is concluded that quality education in Colombia goes beyond an economic investment in the education sector, teacher training is needed in inclusive and intercultural processes, to make the school an emancipatory space where critical, plural, and democratic positions come together.

Keywords

Traditional knowledge, scientific knowledge, interculturality, postpandemic, SDG.

Introducción

La educación intercultural supone un diálogo horizontal y dialéctico entre conocimientos occidentales y no occidentales, un reconocimiento del carácter epistemológico de la sabiduría de los pueblos que parte de una relación complementaria entre cuerpo/naturaleza y mente/razón (Díaz y Vargas, 2022, p. 111).

La educación intercultural en Colombia tiene grandes desafíos, no solo educativos sino también científicos, sociales

y políticos. El texto se configura a partir de tres acápite que permiten analizar la situación actual de la interculturalidad en el país. En el primero Conocimiento tradicional y/o conocimiento científico: reflexiones desde la perspectiva de la complejidad se analizan los debates epistemológicos que hay en el país a partir de las críticas de la comunidad científica ante el conocimiento tradicional de las comunidades negras.

En el segundo acápite titulado Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una apuesta por la educación de calidad y la igualdad de género se establecen las políticas globales que influyen en las políticas públicas locales para garantizar una escuela con educación de calidad, con procesos de inclusión, acceso y relación con la población diversa e igualdad en la población escolarizada.

Por último, en el tercer apartado Educación intercultural en pospandemia: un reto para la nueva escuela se establecen relaciones sociales y educativas que tienden a mejorar las dinámicas multiculturales e interculturales en los escenarios escolares en la actualidad, teniendo en cuenta la experiencia de la educación durante la pandemia de la Covid-19.

Finalmente, el texto recopila las conclusiones sobre la educación intercultural desde una perspectiva compleja, teniendo en cuenta aspectos actuales como las políticas públicas, la educación en pospandemia y el conocimiento científico.

Conocimiento tradicional y/o conocimiento científico: reflexiones desde la perspectiva de la complejidad

En el año 2019 bajo el mandato del presidente Iván Duque Márquez se creó en Colombia el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en reemplazo de Colciencias¹, con el fin de garantizar una mejor gestión en términos de ciencia y tecnología para el país. Mediante la Ley 1951 se establece toda la normativa al-

rededor de los parámetros para dar cumplimiento a la organización de los recursos destinados para el mejoramiento de la investigación científica.

La primera ministra encargada de liderar dicho organismo ejecutivo fue la doctora Mabel Gisela Torres, mujer afrocolombiana nacida en el Chocó con una amplia trayectoria académica y quien había sido parte de la Comisión de Sabios, en cuyo informe final se plantea precisamente la creación de un Ministerio de Ciencia y Tecnología. Durante su gestión se desató un debate nacional en la comunidad científica en torno a su trabajo de doctorado sobre la bioinspección y sistemática de hongos en la Universidad de Guadalajara. Sus estudios de investigación estaban relacionados con la implementación del hongo *Ganoderma* para el tratamiento del cáncer sin la rigurosidad del método científico.

Según Correa (2020):

Frente a las cámaras, como lo había hecho en otros entornos, dijo que, después de estudiar el hongo del género *ganoderma* durante varios años, y al regresar al Chocó, decidió hacer una 'bebida líquida funcional con *ganoderma* y otros extractos de frutas del Pacífico. Esta bebida la tomaron algunos pacientes y tuvimos casos positivos de resolución en cáncer de cérvix, mama y cerebro, principalmente. Su trabajo con este hongo demuestra que ha llegado a una etapa valiosa pero muy básica del

1 Fue creado en 1968, pero en el año 2009 mediante la Ley 1286 Colciencias de Consejo pasa a convertirse en Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

conocimiento: se trata de estudios taxonómicos, es decir, clasificación botánica. Sus publicaciones académicas muestran el esfuerzo que realizó como investigadora por recopilar diferentes especies de hongos en América y la necesidad de clasificarlos y estudiarlos con mayor profundidad. [...] Si Mabel Torres no tiene una línea de investigación sobre el potencial terapéutico del ganoderma para el cáncer, ¿por qué fabricó una bebida y comenzó a tratar pacientes? ¿Por qué se saltó todos los difíciles estudios químicos para detectar una posible molécula con actividad terapéutica en este hongo, los estudios in vitro con células para demostrar su actividad biológica, los estudios con animales y, finalmente, las largas etapas de experimentación con humanos? (p. 8)

La polémica se suscitó porque no existe evidencia científica sobre los efectos del tratamiento para el cáncer con el hongo Ganoderma; sin embargo, la comunidad científica no tuvo en cuenta la experiencia de algunos pacientes con resultados positivos. Aunque el proceso de validación científica es riguroso y puede tardar entre 10 y 20 años, Mabel optó por desarrollar la bebida ancestral y suministrarla a los habitantes de su población.

Colombia al ser un país multicultural y en proceso intercultural posee un gran arraigo ancestral por su diversidad étnica, las diferentes culturas acuden al conocimiento tradicional para resolver problemas cotidianos, como es el caso del uso de las plantas medicinales para la curación de enfermedades. Por ejem-

plo, suele debatirse que el conocimiento medicinal tradicional puede considerarse como conocimiento empírico, un mejunje preparado con determinadas yerbas puede ser benéfico para tratar cierto padecimiento. Sin embargo, ese conocimiento tradicional carece de conocimiento científico acerca de la composición química del que está hecho, por lo tanto, la industria farmacéutica que posee la validez científica tiene el derecho y la patente para comercializar el producto, segregando los pueblos que poseen el conocimiento ancestral (Olivé, 2009). Así, surge la relevancia del reconocimiento del conocimiento tradicional.

En el país cobra relevancia la investigación sobre la relación entre ambos conocimientos “Existe un creciente interés por las formas en las que interaccionan los conocimientos científicos y tradicionales del país, como las que ocurren en la comunidad wayuu, éstos son holísticos, misteriosos, dinámicos, empíricos, basados en el tiempo cíclico, válidos y espirituales” (Álvarez et al, 2021, p. 363).

La cosmovisión del mundo indígena es un proceso cultural de saber ancestral basado en las relaciones sociales de los pueblos con su entorno. No obstante, el colonialismo científico e intelectual no permite valorar ni fomentar la capacidad creadora que tienen la gente y los pueblos con relación al conocimiento. Este desprecia el saber popular y el sentido común que, como conocimientos aporta a la transformación de la sociedad. (Fals Borda y Rodríguez, 1987, p.19).

Perspectiva desde la complejidad

La convergencia entre el conocimiento científico y el conocimiento tradicional es compleja porque son dos definiciones que tienen factores comunes; sin embargo, también son divergentes en sus concepciones epistemológicas.

Morin (1999), arguye:

Podemos decir que el problema del conocimiento científico podía plantearse a dos niveles. Estaba el nivel que podríamos llamar empírico, y el conocimiento científico, gracias a las verificaciones mediante observaciones y experimentaciones múltiples, extrae datos objetivos y, sobre estos datos objetivos, induce teorías que, se pensaba, “reflejaban” lo real. En un segundo nivel, esas teorías se fundaban sobre la coherencia lógica y así fundaban su verdad los sistemas de ideas. Teníamos, pues, dos tronos, el trono de la realidad empírica y el trono de la verdad lógica, de este modo se controlaba el conocimiento. Los principios de la epistemología compleja son más complejos: no hay un trono; no hay dos tronos; en modo alguno hay trono. Existen instancias que permiten controlar los conocimientos; cada una es necesaria; cada una es insuficiente. (p. 26)

Coexiste una relación intrínseca entre ambos conocimientos, son dependientes y, a la vez, independientes uno del otro. Sin embargo, la visión de la realidad en ambos mundos posee una alta subjetividad, de ahí la complejidad de su concepción. Hay un principio de incertidumbre entre los dos mundos.

La complejidad también es un asunto geográfico del pensamiento epistemológico occidental, donde se ejerce una hegemonía sobre el conocimiento científico. “Para las epistemologías del sur cualquier paradigma totalizante, sobre todo si se define como científico, incluso científico popular, corre el riesgo de generar monoculturas de saber riguroso o válido (de Sousa Santos, 2021, p. 62). De este modo, el conocimiento no puede considerarse absoluto, porque caería en autoritarismo.

En este sentido, “uno de los mayores mitos del pensamiento científico es sostener que el conocimiento científico es capaz de operar sin el saber popular. Es costumbre pensar que el conocimiento científico sólo puede lograrse borrando las huellas del conocimiento tradicional” (Ocoró, 2020, p. 175). De esta forma, debe haber una emancipación del conocimiento eurocentrista para abordar concepciones que converjan entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico en las diferentes culturas étnicas

Convergencias entre conocimientos

El caso de la ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia es un claro ejemplo de la convergencia entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico.

Según Torres (2020):

Durante estos años de experiencia, realicé mi formación como científico con el análisis de saberes

ancestrales y otras formas de producción de conocimiento que me dieron nuevas perspectivas para entender los diferentes desafíos que enfrenta el país y sus oportunidades precisamente por el privilegio de contar, como se destaca en el informe de la Misión de los Sabios, con la riqueza que la biodiversidad y la diversidad cultural y étnica, con sus tradiciones y saberes ancestrales y la heterogeneidad de sus regiones, hacen de Colombia un país único en su gran potencial. El informe final de la Misión de los Sabios 2019, de la que formé parte, considera que el conocimiento incluye las ciencias, las humanidades, las artes y los saberes ancestrales, y es considerado un activo

fundamental para el desarrollo de nuevas y creativas alternativas a la crisis actual. Este conocimiento no está aislado, no es estático ni inmutable. (p. 1)

El nuevo conocimiento es el resultado de la convergencia entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico, aunque existen divergencia por la metodología epistemológica de las ciencias, estas pueden aportar al desarrollo de las comunidades étnicas con su conocimiento ancestral. No se trata de cuál de los dos mundos posee la hegemonía, se trata de encontrar puntos de encuentro para la producción de nuevos saberes. La Figura 1 ilustra lo anteriormente expresado.

Figura 1
Convergencias entre el conocimiento científico y el conocimiento tradicional



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, no se pretende afirmar que un conocimiento subsume al otro, ambos saberes se correlacionan para generar una nueva perspectiva epistemológica. El conocimiento es por antonomasia social, está intrínsecamente ligado a las prácticas culturales y a su idiosincrasia. “En las sociedades modernas hay además prácticas tecnológicas y científicas. Pero en todas las sociedades han existido prácticas epistémicas, es decir, aquellas donde se generan conocimientos, entre ellas las prácticas técnicas” (Olivé, 2009, p. 39). El nuevo conocimiento es, entonces, el resultado de las prácticas epistémicas que se desarrollan en la sociedad.

Para el contexto particular colombiano las prácticas epistémicas están relacionadas con los saberes ancestrales de los pueblos étnicos y su relación intercultural. “La ecología de saberes, la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas se basan en la idea del encuentro mutuo y diálogo recíproco que sustenta la transformación recíproca entre saberes y culturas que luchan contra la opresión” (de Sousa Santos, 2021, p. 48). La emancipación del conocimiento hegemónico eurocentrista constituye una nueva postura en relación con la producción de nuevos conocimientos.

Por último, persiste la confrontación entre las ciencias exactas y las ciencias humanas para la producción de conocimiento, la divergencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo con una relación de poder entre ambos paradigmas.

De manera adicional, nuestra provocación intelectual es también una invitación a reexaminar de modo crítico y superar las jerarquizaciones que tienen más que ver

con los efectos de las estructuras y los procesos de poder social, económico, político e institucional que con los propios procesos de conocimiento científico, como son la diferenciación entre ciencias “duras” y “blandas”, o, lo que es aún más desafiante, la diferenciación entre conocimiento científico y conocimiento tradicional o vulgar, un problema particularmente relevante en el caso de la producción de conocimiento sobre la naturaleza. (Castro, et. al., 2019, p.34)

De nuevo, emerge la posibilidad de puntos comunes de convergencia entre ambas ciencias para el desarrollo de nuevos conocimientos que benefician a la sociedad.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una apuesta por la educación de calidad y la igualdad de género

En el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con una visión para el año 2030. Los ODS tienen como propósito mejorar la calidad de vida de la humanidad en sus diferentes dimensiones: social, educativa, ambiental, económica, cultural y política. En cuanto a la educación de calidad (ODS 4) esta no se reduce simplemente a buenos resultados en las pruebas estandarizadas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la cual Colombia es participante por pertenecer a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), sino que existen otros factores

sumamente importantes como la formación docente, la inclusión educativa, la disminución de la brecha escolar en las zonas rurales, la deserción escolar y la cobertura en educación superior.

Según Hurtado y Sánchez (2022):

Aunque en Colombia ha aumentado la inversión pública en educación ello no se ha traducido en mayor acceso a educación de calidad ni en mejores oportunidades para jóvenes. El sistema educativo reproduce las brechas, la discriminación y la segregación propias de un país altamente desigual. La educación pública deficiente ha llevado a la provisión privada de educación de calidad costosa fuera del alcance de la mayoría de la población. (p. 1)

La educación es el sector de la economía del país que tiene mayor inversión, otrora la cartera de defensa consumía un gran porcentaje del PIB de la nación, es plausible que políticas públicas hayan dado el giro en la mirada para apostar en el sector educativo; además, los acuerdos de paz han posibilitado dicho cambio. La gratuidad en la educación básica y el aumento de la cobertura en la educación superior son algunos de los factores en los que se ha mejorado en la educación; sin embargo, persiste la desigualdad en la calidad de la educación pública comparada con respecto a la educación privada.

Para reducir las desigualdades en el sector educativo, uno de los aspectos en los que hay que profundizar en el país es el abordaje de los procesos de inclusión escolar, que vinculen a toda la población estudiantil con sus diferencias y singularidades.

La atención a la diversidad educativa es todo un ejercicio de reflexión que permite redimensionar el contexto y la heterogeneidad educativa. Por un lado, el contexto educativo que implica la re-construcción de las instituciones educativas con proyectos de enseñanza más flexibles y, por otro lado, la heterogeneidad educativa que implica la comprensión y aceptación de los sujetos/alumnos como sujetos con necesidades educativas individuales propias de ser sujeto único y diverso inmerso en la unidad de lo humano. (Arroyave, 2021, p. 139)

La escuela es un territorio heterogéneo en el que confluyen una comunidad diversa con diferentes necesidades educativas. Por ello urge la importancia de crear currículos adaptados a los contextos escolares, replantear los modelos pedagógicos institucionales, formar docentes con competencias para atender a la población vulnerable y discapacitada, y fortalecer los planes de estudio con los intereses de los estudiantes.

La diversidad étnica y cultural que se presenta en la escuela es un escenario propicio para el aprendizaje. “Al reconocer la diferencia como valor y derecho no sólo beneficia al niño o a la niña específicamente, sino que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje” (López y Payá, 2019, p. 139). La atención a la diversidad posibilita, entonces, el reconocimiento de las singularidades de los estudiantes para que se logren aprendizajes significativos y se pueda mejorar la calidad de la educación.

Además, la multiculturalidad colombiana exige la formación de etnoeducadores capaces de afrontar procesos de enseñan-

za en diferentes contextos. Por ejemplo, “las lenguas indígenas en las prácticas escolares pueden variar entre lo que la legislación sostiene, lo que los maestros y directivos escolares hacen en las escuelas a diario y las expectativas y metas de los padres” (Hecht, 2019, p. 50). Es decir, los etnoeducadores deben adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las diferentes necesidades, que suplan los intereses del Estado con sus políticas públicas educativas y a las condiciones intrínsecas de la comunidad.

Otro aspecto relevante que resaltar en la educación de calidad colombiana es la brecha entre el sector urbano y rural. El difícil acceso por los accidentes geográficos en zonas apartadas, el transporte escolar y los desplazamientos que deben hacer a diario los estudiantes influye directamente en su desempeño académico. Estas variables se ven reflejadas en la construcción de una ciudadanía rural que no satisface plenamente los propósitos para la construcción de un país pluralista. La democracia representativa y los procesos descentralizados no han resuelto las problemáticas de la comunidad, no han motivado la participación ciudadana rural, y en su lugar han suscitado prácticas como el clientelismo y la corrupción (Rivera, 2019), lo que excluye a muchas comunidades rurales a la marginalidad democrática.

Hacia una igualdad de género en Colombia

El ODS 5 plantea la igualdad de género como uno de los propósitos fundamentales para lograr el desarrollo sostenible en el planeta. Según la ONU (2019):

La igualdad entre géneros no es solo un derecho fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo próspero y equitativo, además es fundamental para el desarrollo sostenible de la sociedad. Sin embargo, a pesar de los avances en las últimas décadas, las mujeres y niñas de todo el mundo siguen sin experimentar una igualdad de derechos real. Las mujeres siguen careciendo de una representación igualitaria en la vida política, económica y pública y continúan siendo objeto de discriminación. Un ejemplo de esto es que, a 1 de enero de 2019, la representación de la mujer en los parlamentos nacionales era en promedio solo del 24,3 %. (p. 3)

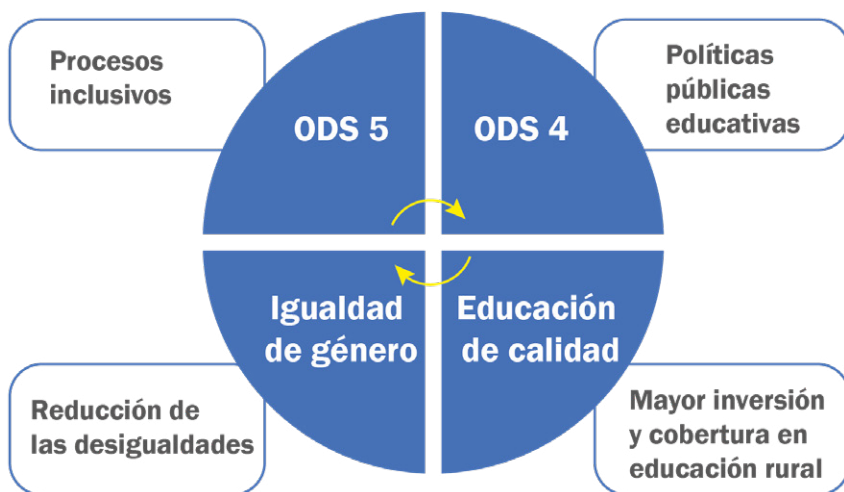
La igualdad de género promueve la participación activa de la mujer en los diferentes estamentos públicos y privados para que haya equidad, no solo laboral sino también democrática y pluralista. Sin embargo, la igualdad de género no debe reducirse al binarismo de género, es decir, limitarse a lo masculino y lo femenino. “La Teoría Queer rechaza la clasificación de los individuos en categorías universales como “homosexual”, “heterosexual”, “hombre” o “mujer”, sosteniendo que éstas esconden un número de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras” (Butler, 1999, p. 96).

De este modo, la lucha de las mujeres trasciende para el mejoramiento de la calidad de vida. Tal como plantea Nussbaum (2003, p. 27), “los derechos humanos han de ser revestidos de una perspectiva de género que permita no solo condenar, sino contener las prácticas y

contenidos de discriminación en cualquier localidad, región, o país”.

La igualdad de género y la educación de calidad son dos grandes factores que se contemplan en los ODS (4 y 5), los cuales dependen de múltiples variables, como es el caso de los procesos inclusivos en la escuela, la reducción de las desigualdades escolares, la inversión en educación rural y las políticas públicas educativas para lograr una educación con mayor atención a la población diversa. “El proceso de implementación de Programas de Igualdad debe ser lo más democrático y participativo posible para incluir las diferentes voces de quienes se ven afectadas/os por las transformaciones en las relaciones de género” (Orcasita, et. al, 2022, p. 14).

Figura 2
Variables para lograr los ODS 4 y 5



Fuente: Elaboración propia.

Educación intercultural en pospandemia: un reto para la nueva escuela

Escuela intercultural en Colombia

Colombia al ser un país multicultural posee una gran diversidad de población. Entre sus principales grupos étnicos se encuentran los raizales, palenqueros,

indígenas, afrocolombianos y rom. Estas etnias coexisten en el territorio nacional; sin embargo, aún falta reconocimiento por parte de la población mestiza mayoritaria para configurar la identidad de la otredad. Es decir, Colombia se encuentra en el proceso de convergencia entre la multiculturalidad y la interculturalidad.

Se podría decir que la multiculturalidad reconoce la variedad cultural

y subraya sus diferencias con el fin de hacerlas todas partícipes, pero la interculturalidad va un paso más allá e insta al diálogo constante entre todas las culturas que componen una sociedad. En definitiva, la interculturalidad supone un intercambio real entre culturas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. (Martin, 2018, p. 400)

La escuela es precisamente el lugar donde confluyen las diferentes culturas, es decir, un espacio multicultural, empero, el tránsito hacia interculturalidad requiere de grandes retos en las políticas públicas educativas que satisfagan una educación inclusiva y que no se reduzca simplemente a la integración de las diferentes etnias en el entorno educativo. Al respecto, Boot y Ainscow (1998) consideran que “El movimiento de creación de escuelas inclusivas pretendía, de esta manera, superar la simple integración física y geográfica” (citado por Arroyave, 2022, p. 349).

La educación intercultural requiere un diálogo entre personas que pertenecen a tradiciones culturales diferentes pero que comparten espacios sociales comunes. (Rasskin, 2020, p.34). De esta forma, el contexto escolar debe trascender a la implementación de currículos interculturales que propicien espacios de diálogo, redes de aprendizaje entre culturas y el reconocimiento de la diversidad e identidad de las diferentes etnias.

Formación docente en educación intercultural

La pandemia de la Covid-19 dejó grandes interrogantes sobre la forma como se es-

taba asumiendo la educación mundial (Villarreal, 2022). La contingencia por la emergencia sanitaria fue el detonante para reconstruir los modelos educativos tradicionales. De esta manera, la educación virtual se convierte en el subterfugio para subsanar la compleja situación que ponía en vilo la escolarización de la población del planeta. En contextos multiculturales la educación en tiempos de pandemia evidenció grandes dificultades por la falta de conectividad, la carencia de equipos de cómputo y el poco uso de las TIC. Los docentes que atienden a este tipo de población también presentaban falencia para afrontar los cambios en la educación intercultural virtual.

El 35% de los profesores recibieron preparación para enseñar en aulas multiculturales en su formación inicial; el 26% se sentía bien o muy bien preparado para enseñar en un aula multicultural; el 22% recibió formación continua en la que se afrontó esta área; el 15% sentía la necesidad de recibir formación profesional en este ámbito; y sólo el 67% se sentía capaz de enfrentarse a los desafíos de la docencia en un aula multicultural. (Reimers, 2021, p. 50)

Estas cifras ponen en evidencia la complejidad del trabajo en las aulas multiculturales, urge la necesidad de formación permanente de los docentes en educación intercultural para afrontar los vacíos educativos que heredó la pandemia. La formación intercultural no solo debe limitarse a los etnoeducadores, también debe enfocarse en los diferentes programas de licenciatura y facultades de educación para afrontar las situaciones

que se presentan en contextos multiculturales.

La formación docente y las políticas públicas etnoeducativas son el eje fundamental para afrontar el mejoramiento de la educación intercultural en el país. La Ley General de Educación en Colombia, Ley 115 (1994) decreta que los grupos étnicos están cobijados con los fines y principios de la educación, la integridad, interculturalidad, participación comunitaria y progresividad; y se tendrá como propósito establecer los procesos de identidad, conocimiento, protección de los recursos naturales, sistemas y prácticas comunitarias, así como la formación docente e investigación en el ámbito cultural.

Así, teniendo en cuenta la ruta jurídica, la participación activa de los docentes y el cambio de los modelos educativos por la experiencia de la pandemia, el statu quo en pospandemia posibilita el desarrollo de una educación intercultural inclusiva, dialógica y pluralista donde los estudiantes se reconozcan como sujetos pertenecientes a una determinada etnia.

La formación intercultural en los docentes posibilita que los maestros seduzcan intelectualmente a los estudiantes y los motiven a tener un pensamiento crítico, y a resolver situaciones problémicas en los contextos escolares (Jiménez, 2021). Así pues, un maestro formado en el discurso intercultural contemporáneo genera espacios de debate y solución de situaciones en el contexto escolar que fomentan la emancipación y la decolonialidad de las diferentes etnias.

Desafíos educativos interculturales en pospandemia

La pandemia de la Covid-19 fue una oportunidad para replantear el modelo tradicional educativo que se venía implementando en las escuelas. El modelo virtual implementado durante la contingencia quiso imitar la educación a distancia; no obstante, se redujo a la enseñanza de contenidos usando herramientas TIC, lo que dista enormemente del sistema educativo remoto. Según Mesa y Arroyave (2022):

La crisis educativa provocada por la pandemia no fue solo producto de la falta de acceso y manejo de tecnologías, sino el resultado de una carencia pedagógica, ya que, el ejercicio docente consistió básicamente en replicar las prácticas tradicionales en un modelo virtual, prácticas estas bastante cuestionables y materia de reflexión aún en la presencialidad. (p. 5)

En la actualidad, la realidad en pospandemia genera grandes retos y desafíos para la escuela moderna. La experiencia y el acercamiento a la educación virtual posibilita que se implementen en los contextos escolares nuevos métodos y modelos educativos inclusivos que permitan la interacción entre las diferentes culturas.

De este modo, urge la necesidad de replantear los modelos relacionados con el currículo, la evaluación y los ambientes de aprendizaje en los contextos multiculturales. Por ejemplo, los retos curriculares se pueden establecer en abordar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) de una manera interdisciplinaria, es decir, no seguir impartiendo asignaturas

de manera aislada. “La escuela tiene que abandonar la práctica de dividir los contenidos por asignaturas, porque la demanda del conocimiento, en el mundo real, no está organizada por asignaturas” (Jiménez, 2021, p. 162). El principal desafío curricular de la educación intercultural es integrar áreas del conocimiento que resuelven problemas en el contexto multicultural y generar apropiación por la cultura de cada una de lo etnias.

En cuanto a la evaluación se debe avanzar en los procesos formativos, una evaluación intercultural que propenda por rescatar las tradiciones orales y escritas de las diferentes etnias, reconociendo los bailes, el conocimiento tradicional y la idiosincrasia de cada cultural (Hurtado, 2022). La evaluación formativa posibilita, entonces, un aprendizaje significativo y una aprehensión del conocimiento.

Por último, el ambiente de aprendizaje es fundamental para la motivación de los estudiantes y la generación de conoci-

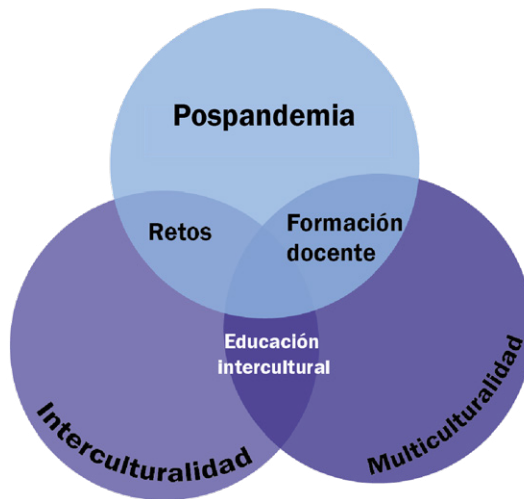
miento en contextos interculturales, más cuando estamos en tiempo de pospandemia y se generaron periodos prolongados de cuarentena.

Según Jiménez (2021):

El medio natural presenta un enorme potencial pedagógico, constituyendo un espacio privilegiado para fomentar el movimiento y el libre desplazamiento de los estudiantes, con todo lo que ello repercute en la mejora del aprendizaje. Los niños tienen ante sí el mejor escenario para investigar, fundamentalmente a través de la observación y el descubrimiento. (p. 141)

Los desafíos que tiene la educación intercultural en pospandemia permiten a la escuela, los maestros y las comunidades étnicas una mejor educación vinculada con el entorno, con la diferencia por la otredad, por el respeto a las identidades y propender por un desarrollo sustentable escolar.

Figura 3
Desafíos de la educación intercultural en pospandemia



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Desde una perspectiva epistemológica, el conocimiento científico y el conocimiento tradicional distan por el carácter metodológico de las ciencias para la producción de conocimiento; sin embargo, las prácticas sociales asociadas al conocimiento tradicional establecen relaciones dinámicas que constituyen igualmente nuevos saberes. Se configura, de esta manera, la importancia de repensar los saberes tradicionales con una fundamentación epistemológica sin ser tratados como pseudocientíficos.

En Colombia urge la necesidad de la emancipación de la postura epistemológica y hegemónica del conocimiento científico para rescatar los saberes ancestrales de nuestra diversidad cultural étnica, que en convergencia con la ciencia dan paso a la producción de nuevo conocimiento para transformar la sociedad. No se trata de la disyunción entre ambos universos, se plantea una conjunción en la que hay una intersección que establece redes complejas para la generación de nuevos conocimientos.

La educación de calidad contemporánea requiere de innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesita de una escuela inclusiva, plural, participativa y democrática. Los ODS propician el escenario para el establecimiento de políticas públicas que promuevan una escuela donde se acepte la diversidad étnica y cultural, se aprenda a convivir con las diferencias, se planteen currículos contextualizados y se logre la equidad de género desde los entornos escolares.

La educación intercultural presenta grandes desafíos en tiempos de

pospandemia. Los maestros son sujetos políticos de suma importancia en los procesos de transformación educativa. Los procesos de inclusión escolar, el respeto por la diversidad étnica y el reconocimiento para pertenecer a un grupo étnico son características imprescindibles en los procesos educativos interculturales.

La convergencia entre la multiculturalidad e interculturalidad en la escuela posibilita que los retos en términos curriculares, evaluativos y ambiente de aprendizaje se puedan abordar y con ello mejorar la calidad de la educación en Colombia.

Listado de referencias

- Álvarez, Y., Arroyave, D. y García, A. (2021). *Relaciones ciencia-tecnología-sociedad en la educación científica colombiana: una revisión del estado de la cuestión (2017- 2021)*. Revista Científica, 42(3), 353-367.
<https://doi.org/10.14483/23448350.18231>
- Arroyave, D. (2021). *El apoyo institucional como acción educativa hacia entornos inclusivos*. En: *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente*, Bonaventuriana, pp. 36-72
- Arroyave, D. (2022). *Seminario de Línea III: estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. Guía de Estudio y Trabajo*. Doctorado en ciencias de la educación. Universidad de San Buenaventura.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro, J., Kohan, G., Alice Poma, A. y Ruggerio, C. (2019). *Territorialidades del agua Conocimiento y acción para construir el futuro que queremos*. Ciccus

- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). *Ley 115. Ley general de Educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf
- Congreso de la República de Colombia. (24 de enero de 2019). *Ley 1951. Creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación*. http://www.humboldt.org.co/images/noticias/boletin_prensa/ley-1951-del-24-de-enero-de-2019.pdf
- Correa, P. (2020, 10 de enero). *Promueve una bebida sin evidencia científica. El ministro de Ciencia y su dudosa promesa contra el cáncer*. <https://www.elespectador.com/noticias/ciencia/la-ministradeciencia-y-su-dudosa-promesa-contra-el-cancer-articulo-899370>.
- De Sousa Santos, B. (2021). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta
- Díaz V. y Vargas P., (2022). *Investigación educativa y comunicación popular: reflexiones desde la interculturalidad crítica latinoamericana*. En Uranga y Meléndez-Labrador (Comps), Reivindicar el cambio: comunicación popular, comunitaria y ciudadanía en América Latina, Huvaití Ediciones, pp. 97-119
- Fals Borda, O. y Rodríguez, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Hecht, A. (2019). *Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico*. En: López, L. y Moya, R. (eds.), Pueblos indígenas y educación. Número monográfico año internacional de las lenguas indígenas. Editorial Abya-Yala, pp. 49-72
- Hurtado, H. (2022). *Las Redes Educativas Distritales Interculturales como una estrategia socio pedagógica en la educación*: Array. *Maestro Y Sociedad*, 19(1), 121-144 <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5488>
- Hurtado, J y Sánchez, F. (2022). *El reto de la calidad de la educación*. Uniandes
- Jiménez, A. (2021). *Los desafíos de la escuela post-covid*. En: *La escuela desafiada*. Dykinson, pp. 137-171
- López, M y Payá, M. (2019). *Equidad educativa y diversidad: nada es imposible*. En Orrú S. y Bocciolesi E., (Org.). *Educación para transformar el mundo*. Innovación y diferencia por una educación de todos y para todos. Librum, pp. 85-134
- Martín, P. (2018). *Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía*. *ReiDoCrea*, 7, 395-403. <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-31.pdf>
- Martín, V. y Villa, E. (2015). *Igualdad de género y pedagogía/educación social: un encuentro ontológico*. En *Género, educación y convivencia*. Dykinson.
- Mesa, N. y Arroyave, D. (2022). *Perspectivas y desafíos de la escuela frente a la incertidumbre de un mundo en crisis*. *Revista Exitus*, 12(1), e022017. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1D1722>
- Morin, E. (1999). *La epistemología de la complejidad*. Ed. L'Harmattan
- Nussbaum, M. (2003). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Editorial Herder.
- Ocoró, A. (2020). *Ciencia y ascendencia en Colombia: Racismo epistémico disfrazado de científicismo*. *Revista en pauta*, 18(46), 162-179. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52012/34469>
- Olivé, M. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento*

de la pluralidad epistemológica. Muela del Diablo

Orcasita, L., Yoshioka, A. M., Alonso, A. M., Heller, L. I., Grandjean, S., Paludi, M., & Gómez Sejnauí, V. (2022). *Avances en las prácticas de igualdad de género en organizaciones de América Latina*. Revisión de literatura. Cuadernos De Administración, 35. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao35.apigo>

Organización de la Naciones Unidas. (2015). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Rasskin, I. (2020). *La interculturalidad como reto socioeducativo: aportaciones desde el aprendizaje cooperativo*. En: Corchuelo-Fernández, C., Moreno Fernández, O., Moreno-Crespo, P., & Cejudo-Cortés, A. (2020). Retos socioeducativos del siglo XXI. Dykinson, pp. 27-40

Reimers, F. (2021). *En busca de un renacimiento de la educación en el siglo XXI después de una pandemia global*. En Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional. Narcea, pp. 15-76

Rivera, A. (2019). *Escuela rural y construcción de ciudadanía*. En: *Escuela rural y construcción de ciudadanía: Itinerarios de una etnografía escolar*. Universidad de la Salle, pp. 59- 102

Torres, M. (2020). *Declaración: Mabel Gisela Torres Torres, ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación*. https://minciencias.gov.co/sala_de_prensa/declaracion-mabel-gisela-torres-torres-ministra-ciencia

Villarreal, P. (2022). *La contención emocional estudiantil: una propuesta para la post pandemia*. MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva, 1(1), 43-54. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2165>