

# Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar en la etnoeducación en Bogotá<sup>1</sup>

Elizabeth Castillo\*



\* *Psicóloga. Magister en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudios de Magister en Teorías de Derecho y la Democracia, Universidad de Andalucía-España. Directora del Programa de Formación en Educación Universidad de Los Andes. Catedrática del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes, Bogotá.*

<sup>1</sup> *Este documento corresponde a la ponencia presentada en el Segundo Congreso Universitario de Etnoeducación. Simposio de Experiencias Pedagógicas en Etnoeducación. Mesa 2 Aportes Conceptuales Popayán, junio 14-17 de 2000.*

## RESUMEN

El tema de la diversidad cultural no es un asunto natural al mundo escolar. Por el contrario la propia expansión de la escuela colombiana en el siglo XIX es la historia de un intento por homogeneizar el orden social y cultural. Este hecho hace que la institución escolar no cuente con una tradición que le permita tramitar pedagógicamente la diferencia, la singularidad y la pluralidad de los actores que convoca. La cultura escolar en ciudades como Bogotá se enfrenta a la diversidad que diariamente llega a sus aulas y se expresa en los saberes culturales de quienes participan de mundos socioculturales diversos. En este sentido lo que la cultura escolar genere en relación con este fenómeno, compromete las posibilidades de reconocer, integrar o excluir en los proyectos educativos, diversas experiencias culturales.

## ABSTRACT

The topic of cultural diversity is not just a natural issue for the academic world. On the contrary, the expansion of the Colombian school in the nineteenth century is the history of an attempt for homogenizing the social and cultural order. That is why the school as an institution does not have a tradition that can make it dealing, pedagogically talking, with difference, singularity, and plurality of the actors involved. The school culture, in cities like Bogotá, faces the daily diversity in each classroom, a diversity that is expressed in the cultural knowledge of those who belong to diverse socio-cultural worlds. In other words, what school culture generates in relation to this phenomenon compromises the possibilities of recognizing, integrating, or even excluding diverse cultural experiences from educational projects.

*¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.*

Eduardo Galeano

**A** la escuela pública en Colombia le ha sido asignada desde el siglo XIX la misión de fundar patria y hacer nación desde las aulas, a punta de imágenes y símbolos alejados de la realidad del país, sus territorios y sus habitantes. Este designio afecta de forma importante el modo como la escuela resuelve su tarea pedagógica en lo que a formación social y política se refiere; del mismo modo determina la cultura escolar como espacio vital de convivencia y desarrollo de identidades colectivas e individuales.

Debido a los procesos derivados de la migración del campo a la ciudad, la escuela urbana se ha venido convirtiendo en escenario de socialización de niños y jóvenes vinculados a los múltiples procesos de movilidad social y geográfica desatados desde la segunda mitad del siglo XX. En este contexto de diversidad cultural, la escuela urbana constituye un lugar central para analizar el modo como se tramitan en la cotidianidad la diferencia, la singularidad y la pluralidad. La escuela urbana enfrenta una crisis de legitimidad debido a varios fenómenos. Por un lado, su bajo nivel de conectividad con la

ciudad como su entorno cultural, económico y social, se traduce en una frontera infranqueable por donde los cambios y avatares del mundo urbano moderno no pasan. En segundo lugar, la escuela es altamente afectada por fenómenos relacionados con la pobreza, el desempleo y la crisis económica y social de los grupos familiares de los estudiantes. En tercer lugar, la escuela no ha logrado refrendarse como proyecto vital para los propios escolares, quienes no siempre encuentran el sentido de su vínculo con el proyecto de la institución educativa.

La cultura escolar urbana soporta grandes retos en el modo como enfrenta y tramita la diversidad y la diferencia en su interior, dada su tensión entre socialización-individuación. En este sentido, la legitimidad de la escuela urbana se debate en su relación con el mundo no escolar (las otras culturas), y en la manera como incorpora experiencias culturales distintas a las del propio ámbito institucional. Un ejemplo de esta tensión es la forma como muchas instituciones educativas sancionan o prohíben manifestaciones propias de las culturas juveniles relacionadas con el esquema y la imagen corporal de los estudiantes y las estudiantes adolescentes.

*A mí me gusta lo que hacemos cuando salimos de la escuela... nos vamos con los otros niños y subimos al cerro.*

*Apostamos a ver quién llega primero, y luego jugamos a cazar sapos.*

*A mí me gustaría que nos enseñaran cosas de animales y que saliéramos a recorrer esa parte alta de San Cristóbal.*

*territorios*

<sup>2</sup> *Culturas que en consonancia con Pérez (1998) se pueden enunciar como la cultura del profesorado, la cultura de la disciplina, la cultura social, la cultura académica, la cultura pública, la cultura experiencial del alumnado y la cultura organizacional.*

<sup>3</sup> *Etnoeducación, educación multicultural y Educación para la diversidad.*

*A la profe le gusta que copiemos en el cuaderno las cosas del tablero con buena letra, sin tachones, ni borrones. A mí me va muy mal pues tengo mala letra y ella dice que no se me entiende nada, que conmigo es una perdedera de tiempo, pues yo sólo sirvo para andar brinconeando en los potreros...*

*Yo sí sé leer, y escribir y hacer operaciones, no ve que yo ayudo en la venta de chance por las noches.*

*Lo que pasa es que la profe no se da cuenta de lo que yo sé. Yo vivo con mi mamá, ella nació en Boyacá y trabaja vendiendo tinto en un puesto en la plaza de Corabastos.*

*Mi papá está en el Llano, trabajando con mis abuelo en eso de palma africana.*

*Mi mamá dice que estudio hasta el próximo año y luego a trabajar en Corabastos.*

*Pablo 10 años. Cuarto de primaria*

Este testimonio es una expresión más de cómo lo que llamamos *cultura escolar*, se desarrolla a menudo como orden dominante para las otras culturas, esas que no son las de la escuela, y que hacen parte constitutiva de lo que Ángel Pérez (1987) ha denominado las *culturas de la escuela*<sup>2</sup>.

Particularmente nos interesa interrogar por el modo como el mundo escolar urbano aborda y enfrenta la cultura experiencial del alumnado, entendida ésta como el conjunto de concepciones y percepciones sociales y culturales provenientes de la experiencia de los estudiantes como miembros de comunidades culturales locales singulares.

El debate sobre el tratamiento que la escuela brinda a las *otras culturas* está comenzando a afectar el campo de la pedagogía, sobre todo en el tema de la formación ética y democrática, para el ejercicio de una ciudadanía en contextos de diversidad y multiculturalidad.

El desarrollo de cierta conciencia educativa sobre este fenómeno de la diversidad en el mundo escolar, no es otra cosa que la reacción a procesos de cambio institucional relativamente globalizados en el escenario educativo internacional. Por supuesto, esto hace parte de una agenda más compleja en lo que al desarrollo democrático se refiere, pero en términos esenciales se trata de entender cómo el mundo de la escuela oficial empieza a ser interrogado desde la perspectiva de la diversidad cultural y sus distintos abordajes pedagógicos<sup>3</sup>.

El debate sobre la diversidad en sociedades urbanas como la nuestra apenas comienza, y en el caso especial de contextos urbanos como el de Bogotá, indudablemente se involucra con temas que comprometen la noción de ciudadanía y de nación que comparte un grupo poblacional relativamente identificado.

Por lo pronto, podemos comenzar señalando que la diversidad en la escuela urbana se experimenta de forma compleja y ambigua. En este sentido, la propuesta pretende desarrollar un esquema que nos acerque al mundo de las *culturas de la escuela*, para interrogar el fenómeno de la diversidad y su abordaje pedagógico y curricular en la escuela urbana.

### La diversidad como problema y amenaza para la cultura escolar urbana

Una cultura escolar urbana caracterizada por el aislamiento del docente, la burocratización de la vida institucional, el conservadurismo social y el individualismo competitivo (*ver* Hargreaves, 1998), genera fuertes reacciones a las situaciones generadoras de cambio o movilización de sus estructuras organizacionales. El resultado de esta caracterización es la imposición de una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia, y renuncia a alternativas críticas. En este contexto, la pregunta por la diversidad conduce a terrenos complicados relacionados con el rol de la escuela como agente de selección y distribución cultural, con un discurso cultural que afecta el modo como se construyen las concepciones de pertenencia e identificación con ciertos modos de vida cultural. Una característica de este discurso cultural es su pretensión naturalista, en cuanto a la manera como presenta percepciones y valoraciones sobre la realidad social colombiana que se asumen como dadas, y que conllevan la naturalización de lo social, la internalización del orden social existente, y a la postre procesos de legitimación de las desigualdades manifiestas en el terreno de la diversidad cultural (Berger & Luckmann, 1968).

Las culturas minoritarias o las otras culturas se presentan en este discurso cultural del mundo escolar urbano, asociadas a nociones de atraso, violencia, connotadas con rasgos que las hacen socialmente "menores de edad": Este proceso conduce "impajari-

tablemente" a fenómenos de discriminación y subvaloración de las otras culturas, lo que en concreto se manifiesta en los modos como se legitima a través de los saberes que la escuela imparte, una imagen del país central con apéndices territoriales.

Visto de este modo, la escuela urbana experimenta el fenómeno de la diversidad como un problema que afecta su discurso acerca del contexto que le rodea, y del país en general, pues la diversidad se materializa en la existencia de sujetos portadores de visiones del mundo distintas a las que la propia escuela ha construido.

El tema de la diversidad cultural aún no se enfrenta en el interior de la escuela oficial urbana, principalmente porque el mundo escolar contiene su propio discurso cultural construido fundamentalmente a partir de imágenes y representaciones fragmentadas del país y su historia. En esta medida se hace entendible el tipo de diferenciaciones que la escuela urbana promueve a la hora de abordar contenidos relacionados con la historia y la geografía nacional. En este sentido, el trabajo que han desarrollado sobre los textos escolares de ciencias sociales, permiten apreciar cómo el discurso cultural de la escuela urbana implica percepciones valorativas antes que académicas sobre las regiones relativamente distantes a la capital. Esto significa la emergencia de estereotipos que dan soporte racional y justifican moralmente la existencia de ciertas condiciones de marginación y desconocimiento de regiones consideradas como atrasadas y periféricas.

El discurso cultural que la escuela promueve se relaciona con su propia cultura escolar



territorios

<sup>5</sup> Especialmente los trabajos de Fabio López de la Roche (1990), "Cultura política de las clases dirigentes en Colombia: permanencias y rupturas". En: "Ensayos sobre cultura política colombiana". Controversia 162-163. Bogotá. Cinep (1992), "Autoritarismo e intolerancia en la cultura política". En: "Análisis. Conflicto social y violencia en Colombia". Documentos Ocasionales no. 65. Bogotá: Cinep (1993); "Tradiciones de Cultura en el siglo xx". En: Cárdenas, Miguel Eduardo, Modernidad y sociedad política. Bogotá: Fescol- Ediciones Fora.

profundamente conservadora y resistente, que se enfrenta a la amenaza de un mundo cambiante que le invita a ampliar sus fronteras. De otra parte, el mundo de la cultura escolar se encuentra soportado en un *currículo* oculto que ha heredado la desconfianza en lo que sucede fuera de sus muros, lo que aumenta su aislamiento de la dinámica social e histórica, y su resistencia al cambio. Esto se traduce en la tendencia de la cultura escolar a invisibilizar, ocultar o subvalorar aquello que no es objeto directo de su control de la vida cotidiana y en esa medida constituye una amenaza para sus propias verdades y dogmas institucionales. Un ejemplo de esto es el manejo que históricamente las rutinas escolares han dado al tema de la diversidad cultural colombiana, reduciéndole solamente a los aspectos lúdicos del folclor, y dejando de lado las dimensiones ética y política vinculadas a ésta como objeto de trabajo pedagógico o curricular.

*Nosotros sí estamos trabajando la formación constitucional en lo relacionado sobre todo con la diversidad cultural. Cada mes tenemos una semana dedicada a una región del país, y en ese espacio los niños y los maestros nos vestimos con trajes típicos de la región, se hacen bailes y coplas. El último día hay un festival de comidas y dulces de la región, y se recogen fondos para el grupo de danzas del colegio. Esto no sólo sirve para hacer resaltar las costumbres y tradiciones de las regiones del país, sino que motiva a los niños a participar en los proyectos especiales.*

Martha. Maestra de primaria

En esta perspectiva la diversidad cultural se experimenta como un hecho natural sobre el cual no existe reflexividad o abordaje conceptual alguno, lo que permite reconocer los modos como la propia cultura escolar con sus rituales invisibiliza la diferencia y sus implicaciones en la construcción de comunidad educativa.

Este tratamiento que la escuela urbana le otorga a las otras culturas, afecta de manera sustantiva el tipo de imágenes y valoraciones que sobre la diversidad cultural construyen alumnos y maestros.

### La cultura política de la escuela urbana

La escuela pública urbana es actualmente un escenario privilegiado para el desarrollo de programas tendientes a la formación en valores democráticos, resolución pacífica de conflictos, y Ética. En este contexto, el autoritarismo y la intolerancia como rasgos sobresalientes de la llamada cultura política colombiana del siglo xx<sup>4</sup>, son aspectos que se constituyen en verdaderos retos de tipo pedagógico para los programas anteriormente señalados.

Hoy por hoy, a la escuela pública se le asigna la tarea suprema de transformar la cultura política colombiana, a través de la formación de valores y actitudes democráticas, promoviendo el desarrollo de un *sujeto moral moderno*, miembro de una sociedad diversa, compleja y cada vez más fragmentada (Thiebaut, 1998). Esta definición del ciudadano proviene básicamente del encuentro entre la moral y la política.

Esta reforma educativa implica una transformación radical en la cotidianidad institucional y pedagógica de las escuelas, al punto de afectar instituir como *área obligatoria y fundamental del plan de estudios*, el conocimiento de la constitución y los principios democráticos (artículo 1860 de 1994). Consecuentemente se institucionaliza un espacio de *aprendizaje* sobre la democracia.

Sin embargo, y manteniendo nuestra reflexión por la diversidad, encontramos dos tendencias centrales en esta escenificación de la democracia escolar urbana. En primer lugar, las *rutinas democráticas escolares*; y en segundo lugar, la *democracia catedrática*. Las rutinas democráticas escolares, como el *gobierno y la organización escolar* (Decreto 1860), hacen parte de lo que llamaremos *mecanismos democráticos globalizados*, que básicamente son procesos de formalización de la democracia como sistema de reglas (Franco, 1993), que se trasladan a la escuela de ámbitos institucionales mucho más globales. Aquí, la dimensión normativa es muy importante, y se expresa en el valor que adquieren el reconocimiento y el manejo de las leyes, así como el ejercicio de los actos democráticos formulados desde éstas.

La *democracia catedrática*, básicamente, se refiere al conjunto de acciones con las cuales se determinan unos saberes especializados de la democracia, y que en últimas conducen a su definición como *área obligatoria en el plan de estudios*, lo que conlleva una demarcación espacio-temporal de su *aprendizaje* y su *práctica*; es decir, una fragmentación de su esencialidad al plano de la información.

Estos mecanismos globalizados hacen parte de una atmósfera democratizante de la vida individual y colectiva, que se expresa en la circulación de diversas concepciones sobre la democracia. Concepciones que según Iñiguez & Vázquez (1995) corresponden a discursos del orden político-institucional; y del nivel de la *democracia como sentido común*.

En este sentido, es visible la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia en la escuela, promotoras de prácticas y rutinas que actualizan la esencia de la democracia formal y representativa, en detrimento de una concepción profunda y problemática de la democracia como un proyecto renovador de nuestras concepciones sobre la cultura nacional y la sociedad colombiana.

Esta cultura política de la escuela reposa en la tranquilidad que ofrece la elección del personero escolar y la conformación de organismos representativos. Por ello, olvida que la esencia de los desarrollos democráticos reside en la participación de los individuos de forma autónoma y responsable, como máxima expresión de intereses compartidos y comunicados conjuntamente, concertados a partir de la experiencia de negociación de intereses colectivos e individuales (Dewey, 1967).

Este panorama desconoce por completo lo que tan claramente Charles Taylor (1992) ha llamado la política del reconocimiento, que no es otro asunto, que la puesta en práctica de los principios de la diversidad y la multiculturalidad para la participación y organización de una ciudadanía.

A partir de los elementos anteriormente expuestos, podemos afirmar que la cultura política de la escuela se enfrenta cada vez más



territorios

<sup>5</sup> Por ejemplo los bailes y las representaciones regionales, propias de rutinas como los actos de clausura y las izadas de bandera.

a la tarea de trascender su función educadora en términos de tramitar la experiencia social más amplia para lograr articular un escenario de intereses significativos comunicados y compartidos.

### **Conclusiones: mirar la escuela urbana como territorio de culturas híbridas**

La escuela urbana es escenario central de lo que García Canclini (1997) denomina las *culturas híbridas*; *culturas* que constituyen en su conjunto diversas versiones de la modernidad colombiana, o para mejor decir, versiones de los que Jaramillo (1999) ha denominado versiones periféricas de la modernidad. En esta medida, el reto que enfrenta compromete la naturaleza de su función principal: la generación de conocimiento.

Visto de este modo, el tema de los saberes culturales en la escuela involucra de forma directa el tema del currículo y las rutinas escolares, dado el modo como son incorporados o tramitados formalmente en el mundo de la institución educativa. En esa medida existen saberes culturales *curricularizados* y saberes culturales *escolarizados*.

En primer lugar, los saberes culturales escolarizados expresan la tendencia del mundo escolar a incorporar en sus rutinas<sup>5</sup> concepciones asociadas a una visión folclorista y superficial de la diversidad cultural.

Los saberes culturales curricularizados se refieren al modo como se presentan y representan, a través de las imágenes, los contenidos de los textos y/o del discurso del maestro en el aula, definiciones específicas relacionadas con la diversidad cultural.

Esta situación hace que la escuela no logre abordar de forma científica y académica los saberes de las otras culturas, aun cuando estos mismos son objeto de trabajo en disciplinas y campos del saber especializado:

1. La interacción con el conocimiento enmarcada en criterios de aprendizaje, asimilación y memorización; con división y clasificación de los saberes en términos de áreas desintegradas y descontextualizadas.
2. La ausencia de una perspectiva histórica sobre el desarrollo social y cultural de la ciencia, lo que se evidencia en la enseñanza descontextualizada de fragmentos de teorías y enfoques.
3. El desconocimiento académico y experiencial del país como una realidad global.
4. La concepción de la socialización como un conjunto de etapas definitivas e inalterables (estadios), por las cuales transita de manera ordenada en el tiempo todo individuo en proceso de maduración.
5. La delimitación del escenario de lo educativo (las clases), los tiempos de aprendizaje y producción de conocimiento (los grados por edades).

Los saberes culturales son producto de la historia colectiva, son causa y efecto de permanencias y cambios en las formas del lenguaje y el pensamiento, en la manera de representación e interpretación del mundo, y en el proyecto de vida vigente.

Todo saber cultural implica una red social Rodríguez Brandao (1980), donde reside su sentido cognitivo, simbólico y afectivo. Es-



tos saberes culturales comprometen relaciones de pertenencia e identificación con grupos sociales concretos.

El reconocimiento de los saberes culturales y de las redes de socialización en las que éstos circulan, implica comprender los diversos lugares que ocupan esos saberes en la vida comunitaria. Esta tarea es un asunto de la escuela pública por excelencia, dado su compromiso con la formación de conocimientos

Es preocupante observar que propuestas enmarcadas en el orden de la Interculturalidad, y la Etnoeducación como modelos educativos basados en la autonomía y el respeto a la diversidad, se constituyen en experiencias y prácticas exclusivas para los grupos con tradiciones y pensamiento étnico, fundamentalmente rurales. Esos saberes culturales no logran constituirse en contenidos "curriculares" en la escuela urbana, dado el desconocimiento académico que de ellos se tiene; el sentido y valor subordinado que la propia cultura escolar urbana les otorga, y el aislamiento en el que se encuentra la escuela pública urbana.

La escuela, como espacio de globalización democrática, debe contar con límites más determinados, a fin de superar su condición subordinada en la red institucional y social, y poder asumir mecanismos de control en relación con el modo como se presenta y tramita el tema de la diversidad en su interior. En este panorama de diversidad y complejización social y cultural se hace necesario ampliar el conocimiento de estos procesos y escenarios socializadores, así como de sus agentes. Esto compromete las dinámicas de

socialización política en los contextos escolares desde sus propias redes de significación de lo público, reconociendo ésta como el campo de intereses cívicos compartidos, propios de las actuaciones cotidianas en las cuales los individuos actualizan el ejercicio de sus derechos y sus deberes (Castillo, 1998). Como lo señalaba el investigador norteamericano John Dewey (1967), el problema de la democracia en la escuela involucra la relación y la comunión con la diferencia, en una experiencia de formación de ciudadanos modernos y autónomos, con capacidad para asumir intereses comunicados y compartidos. En este tema la diversidad cultural se constituye como eje central de procesos que promuevan la formación política de niños y jóvenes con criterios de autonomía e identidad, pues los espacios escolares posibilitan un mejor desarrollo democrático de los individuos pertenecientes a una sociedad determinada. Por otra parte, la participación democrática dentro de la escuela fortalece y dinamiza las relaciones dentro de la comunidad educativa tomando en cuenta la singularidad y especificidad social y cultural de todos los actores implicados, bien sea profesores, alumnos, padres de familia, directivos entre otros, y en donde es posible manifestar los derechos de cada uno sobrepasando la simple relación pedagógica.

### Bibliografía

Berger Peter & Luckman Thomas, 1994, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.



territorios

- Castillo, Elizabeth, 1998, "Socialización política en comunidades indígenas de los Andes Colombianos". En: Sotomayor, María Lucía, . *Modernidad, identidad y desarrollo*. Memorias 49º Congreso Internacional de Americanistas. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-Colciencias.
- Dewey, John, 1993, *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Franco, Carlos, 1993. "Visión de la democracia y crisis del régimen". En: *Revista Nueva Sociedad* nº 128. Caracas: Nueva Sociedad.
- Hargreaves, 1998, *Cultura, profesorado y globalización*. Madrid: Morata.
- Iñiguez, Lupicino & Vázquez, Félix, 1995, "Legitimidad del sistema democrático. Análisis de un discurso autorreferencial". En: D'Adamo, Orlando, Montero, Maritza, 1987, *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Ediciones Panapo.
- Lechner, Norbert, 1994, "Los nuevos perfiles de la política. Un bosquejo". En: *Revista Nueva Sociedad* nº 130. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, pp. 32-43.
- Pérez, Ángel, 1995, "La escuela encrucijada de culturas". En: *Las Culturas en la Escuela y las Culturas de la Escuela*. Investigación en la escuela nº 26. Universidad de Málaga.

