
LEER Y ESCRIBIR EN UN AULA INTERCULTURAL*

Javier Guerrero Rivera¹

Cómo citar: Guerrero Rivera, J. (2012). Leer y escribir en un aula intercultural. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 73-100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324059>

“Cinco siglos después, los descendientes de
ambos [nativos e invasores] no acabamos de
saber quiénes somos”.

Gabriel García Márquez

RESUMEN

El autor presenta, en este artículo, las experiencias desarrolladas en la investigación sobre lectura y escritura intercultural, que tuvo el objetivo principal de desarrollar estrategias alrededor de la lectura y la escritura como ‘procesos iniciales’ en un espacio intercultural, con adultos, que permitan —por un lado— acceder al conocimiento según sus particularidades y ritmos, y —por el otro— reflexionar en torno a la identidad latinoamericana, al sincretismo y mestizaje nacional y local, para propiciar actitudes abiertas, de confianza y críticas desde un proyecto de lecto-escritura integral e interdisciplinario.

Esta experiencia permitió comprender y reconocer a Colombia como un país multiétnico y pluricultural, y el aula de clase como un reflejo de esa diversidad. Los procesos generados condujeron a reconocer la identidad

* La experiencia que se interpreta en este artículo fue premiada con el 3.º puesto en la categoría Investigación, en el marco de la Primera Convocatoria al Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, D.C., 21 de noviembre de 2007.

¹ Licenciado en Lingüística y Literatura, magíster en Lingüística Española, doctorando en Lenguaje y Educación, DIE, Universidad Distrital; invitado a University of California-Berkeley, Department of Ethnic Studies; y Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre y de la SED-Bogotá. Sus campos de investigación y trabajo son el lenguaje y la educación: discurso, racismo y discriminación, sociolingüística, lenguas en contacto, dialectología, semiótica, comunicación, procesos de lectura y escritura, interculturalidad y educación decolonial. Correo: javier.guerreror@unilibrebog.edu.co, javiguer66@hotmail.com.

personal, local y nacional que, además de visibilizar lo afrodescendiente, lo indígena, lo mestizo y las demás expresiones étnicas y culturales de la geografía colombiana, produjo conductas de alta autoestima y seguridad para interactuar, acercarse y construir conocimiento y experiencias académicas significativas.

Palabras claves: lectura y escritura, interculturalidad, diversidad cultural, educación intercultural

ABSTRACT

This paper presents the experiences developed during research on intercultural reading and writing. Its main objective was to develop strategies on reading and writing as 'initial processes' within an intercultural environment with adults, which would allow, on the one hand, access to knowledge according to their characteristics and rhythms, and, on the other hand, thoughts on Latin American identity, syncretism, and local and national mixed-raced breeding, in order to promote open-minded attitudes, as well as those of trust and critic from an integral and interdisciplinary reading-writing project.

This experience allowed understanding and recognizing Colombia as a multiethnic and multicultural country, as well as the classroom as a reflection of this diversity. The processes generated led to the recognition of personal, local, and national identity which, apart from visualizing African, indigenous, and mixed-race descent as well as other ethnic and cultural expressions of Colombian geography, produced behaviors for high self-esteem and confidence for interacting, approaching, and building significant academic knowledge and experiences.

Keywords: reading and writing, interculturality, cultural diversity, intercultural education

1. Introducción

En Colombia apenas se comienza a tomar en serio el debate en torno a la educación intercultural, no obstante toda la legislación que se ha emitido desde, incluso, la década del 70 y actualmente toda la derivada de la Constitución del 91 en la que, en su artículo 7.º, se garantiza el reconocimiento, la protección y el respeto de la diversidad étnica y cultural de Colombia².

Al hablar de los temas de multiculturalidad y de enseñanza intercultural en Colombia, estos no se pueden circunscribir únicamente al tema indígena y a las regiones como escenarios donde con mayor ahínco debe hacerse, sino que deben ampliarse a geografías distintas como es el caso de Bogotá. Tampoco la problemática debe afrontarse porque sea una moda que se imponga desde fuera y se reproduzca a través de los medios masivos, sino porque esa es la condición connatural y propia del país y de la ciudad; tampoco puede entenderse esta condición de la interculturalidad desde las perspectivas de una cultura mayoritaria y hegemónica colombiana y mucho menos europea o norteamericana, o desde las apreciaciones subjetivas de teóricos de la cultura o de los actores que encarnan la oficialidad o el *statu quo*; o desde conceptos utilitaristas o mercantilistas que ven en la diversidad étnica y cultural (indígenas, afrodescendientes, rom-gitanos y raizales del archipiélago), y sus manifestaciones propias (lenguas, visiones de mundo, conocimiento, sensibilidad y, en general, sus prácticas e interacciones culturales), fuentes que producen en serie bienes y servicios que generen un gran aporte económico. Así, la educación intercultural no puede entenderse como un asunto que compete únicamente a las minorías — desde la visión de las mayorías — sino como un problema de la sociedad colombiana en general. En esta perspectiva, es oportuno y consecuente el debate, y la Escuela debe accionar otros marcos conceptuales, metodologías y estrategias distintas para hacerla realidad.

² Legislación sobre el asunto: Decreto 88 de 1976, Decreto 1142 de 1978, Resolución 3454 de 1984, Decreto 1490 de 1990, Decreto 1227 de 1987, etc., y, a partir de la década del 90, la CPN de 1991, La Ley 115 de 1994 y todos los decretos reglamentarios.

La Bogotá de hoy es fundamentalmente el producto de los diferentes desplazamientos que ha sufrido el país a lo largo de los últimos sesenta años³. Buena parte de las personas desplazadas han llegado a la ciudad a ocuparse como mano de obra barata, a comercializar de manera informal productos autóctonos y de consumo básico, a prestar el servicio doméstico, entre otros. Se sienten discriminados, rechazados y excluidos por la mera condición de ser indígenas, negros o mestizos campesinos de las distintas provincias y regiones del país excluidas por el centralismo político y administrativo, y por la mirada de lo que en el imaginario colectivo se entiende como “la capital”. En esta ciudad, las nuevas generaciones no saben de diversidad; todos entran en una masa sin forma y anónima, pero la peor situación es que, para aquellos que se creen ciudadanos, todo lo que esté fuera de sus límites y de su mirada no existe; además, el sistema educativo colombiano asume que estas problemáticas (el mestizaje, lo indígena, lo afro y lo raizal) son historia pasada⁴, muerta y, si acaso, de noticia mediática y de espectáculo.

Precisamente los medios se han convertido, en los últimos tiempos, en un factor decisivo frente a cómo sienten, piensan y actúan los sujetos; es así como se han creado en el imaginario colectivo estigmas frente a lo diferente, a lo que no pertenece a la cultura dominante, por ello es común oír decir a los niños, jóvenes y adultos ciudadanos, pertenecientes a la cultura hegemónica, mofas discriminatorias acerca de lo diferente, como: “no sea indio”, “trabaja como negro”, “bien campero usted” (o campesino, campechano), que generan inequidad e intolerancia en el aula y, en consecuencia, resentimiento, agresión, angustia e incluso humillación, que desembocan en desmotivación para volver y permanecer en la escuela.

³ Me refiero a los desplazamientos producidos por la violencia partidista ocasionada luego del 9 de abril de 1948 con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán; a los generados a partir de los años 60 con la violencia guerrillera; y a los que han ocurrido desde los 80 como consecuencia del conflicto entre fuerzas estatales, paramilitares, guerrilla y narcotráfico.

⁴ Los textos escolares dan cuenta de esto cuando, por ejemplo, el maestro enseña reproduciendo el discurso acerca de que, para el caso de Bogotá y el altiplano cundiboyacense, lo indígena (los muiscas) existió, ya no vive; lo afro tuvo presencia en Colombia por la esclavitud; y lo raizal o gitano ni se nombra. Todo se narra en un pasado histórico o simplemente no se nombra.

Bogotá, como muchas otras, es una ciudad llena de paradojas; así como da oportunidades, también las quita. El desplazamiento y migración en búsqueda de nuevas oportunidades de empleo, estudio y sobrevivencia, es decir, en búsqueda del ‘sueño bogotano’, ha convertido la ciudad en escenario por excelencia de interculturalidad: personas mestizas provenientes de todas las regiones del país, afrodescendientes, gitanos e indígenas. Para esta pluralidad, la ciudad no tiene políticas educativas ni culturales por lo que, al contrario de ser incluyente, se torna indiferente; más que pensar en las diferencias de los pueblos y culturas que la habitan, en aunar esfuerzos por el rescate y fortalecimiento identitario y convertir sus problemáticas específicas en políticas, homogeneiza y contribuye a la aculturación e imposición de modelos culturales ajenos. Es en este sentido que hay que pensar, para la ciudad de Bogotá, una escuela distinta a la actual que atienda a su compleja población. Si el gobierno no tiene claras estas políticas, le corresponde al docente, en concordancia con su función social, su ética profesional, y en la medida de sus posibilidades, proponer el trabajo para el aula, para la diversidad del alumnado con que se topará a lo largo del desempeño de su profesión.

2. Problema

Estas circunstancias exigen pensar la problemática de una manera amplia, desde las condiciones generales de la ciudad y desde el contexto específico del aula. En primer lugar, de forma general, vale la pena reflexionar acerca de aspectos como: ¿qué hace el sistema educativo para atender este tipo de población heterogénea del que se viene hablando?, ¿se está capacitando a los actuales maestros para que afronten la situación?, ¿se les ha proporcionado, en el transcurrir de su formación, por parte de la Universidad y del Estado, conceptualizaciones teóricas, modelos pedagógicos y herramientas didácticas para entender el quehacer en el aula cuando se encuentran con situaciones interculturales?, ¿el sistema educativo dominante ha proporcionado recursos y maneras para que el docente adopte actitudes distintas cuando se trata de ambientes en los que su aula de clase lo aboca a la situación de la diversidad étnica, cultural y lingüística?

Ahora, en segundo lugar, una vez reconocido el problema general, saltan a la vista inquietudes que atañen al aula real alrededor de: ¿cómo hacer realidad una didáctica, por ejemplo, para desarrollar los procesos de lectura y escritura?, ¿cómo a través de estos procesos se puede reconocer la diversidad sociocultural y hablar de una perspectiva de educación intercultural? La especificidad y heterogeneidad del grupo con el cual se trabajó implicaron pensar en una labor puntual alrededor de la lectura y la escritura iniciales para el ciclo 2º (primaria elemental para adultos). En esta dirección, el imperativo fue *inquirir sobre cómo desarrollar procesos, interacciones y estrategias que permitieran —en este contexto intercultural— acercar a los jóvenes y adultos a la lectura y a la escritura de manera equitativa, y en los cuales se reconozcan las experiencias de vida, las diferencias socioculturales, étnicas y regionales, las edades, actitudes y, por lo mismo, los distintos ritmos de apropiación del conocimiento.*

3. Hipótesis

La hipótesis fundamental que orientó el proyecto fue: El proceso de aculturación de los pueblos o personas (mestizos campesinos, raizales, afrodescendientes, indígenas y demás) que por distintas razones se desplazan hacia Bogotá⁵ se acentúa al llegar a la ciudad, hasta el punto de acelerar la pérdida de factores identitarios, dado que la ciudad se les convierte en un espacio artificial, extraño y perjudicial para interactuar. En consecuencia, en este terreno heterogéneo e intercultural, los procesos de lectura y escritura deben estar centrados en las expectativas y condiciones específicas de los miembros del grupo, desde sus horizontes, sin que esto constituya una dispersión en tantos currículos como personas haya, que al contrario de integrar marginarían a los estudiantes con fuertes diferencias socioculturales. Así, los procesos preverían una tarea más equitativa y funcional, y superarían la instrumentalización de los mismos para la presentación de pruebas, la transcripción de conceptos, las formalidades de la escritura o la memorización a ultranza.

⁵ En Colombia, tanto el desplazamiento forzoso como el voluntario se pueden considerar, al fin y al cabo, forzados o presionados, bien por los factores propios de la guerra (amenazas de muerte, asesinatos o masacres) o por las condiciones sociales (pobreza, miseria, abandono estatal y ausencia de oportunidades).

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Desarrollar estrategias alrededor de la lectura y la escritura como ‘procesos iniciales’ en un espacio intercultural, con adultos, que permitan —por un lado— acceder al conocimiento según sus particularidades y ritmos, y —por el otro— reflexionar en torno a la identidad latinoamericana, al sincretismo y mestizaje nacional y local, para propiciar actitudes abiertas, de confianza y críticas desde un proyecto de lecto-escritura integral e interdisciplinario.

4.2 Objetivos específicos

- Implementar metodologías y estrategias mediante el desarrollo de la oralidad, que faciliten iniciar y consolidar los procesos de lectura y escritura con adultos, en un escenario intercultural.
- Encontrar, en la oralidad de las culturas étnicas tradicionales, en las costumbres de las regiones y en las experiencias y visiones propias de cada estudiante, pretextos para llevar a cabo un trabajo creativo y de acceso al código convencional.
- Encauzar el trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos constructores de confianza, autonomía, identidad y de pensamiento, que conlleven al empoderamiento de la palabra para la creación y la asunción de lo humano, y no como la matematización de la lengua que sujeta el trabajo meramente a lo prescriptivo, a lo motriz y viso-espacial.

5. Población implicada: conocer al otro

La experiencia se desarrolló con el ciclo II (primaria para adultos), en la institución educativa distrital ‘La Amistad’, jornada nocturna, durante el año 2004. El grupo estaba conformado por jóvenes y adultos, hombres y mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 56 años, con las siguientes características demográficas: 4 indígenas waunaan, del Chocó, quienes hablaban muy poco castellano, llegados el último año y desplazados por la violencia paramilitar; 2 indígenas paeces que llevaban en la ciudad 14 años,

desplazados voluntariamente, no hablan su lengua *nasa yuwe* ni se reconocen a sí mismos como indígenas sino como campesinos de Piendamó, Cauca; 2 afrodescendientes: un pescador de Buenaventura y un hijo de reinsertado de la guerrilla del ELN, proveniente del Urabá antioqueño; 1 exparamilitar del Meta; 2 desplazados por la violencia, del Putumayo; 10 estudiantes de Boyacá, 2 del Tolima y 3 de la Costa Atlántica; en sus regiones se empleaban como agricultores y jornaleros; el resto era de Bogotá, descendientes de padres de las regiones del país. En principio, el grupo contó con 40 estudiantes, pero al finalizar el año la desertión alcanzó el 40% por distintas razones, fundamentalmente por desempleo e imposibilidad económica, consecución de empleos temporales y cambio de domicilio.

Todos abandonaron sus lugares de origen, sus tareas y costumbres para asumir, en la ciudad, oficios de vendedores ambulantes de dulces y golosinas, frutas y verduras, puestos de comida preparada, mercado en general; *coter*os (descargue y cargue de camiones con productos perecederos) en la centrales de Abastos y Paloquemao, y otras actividades como mecánica, mensajería y empleadas domésticas, etc. Esta descripción demográfica ejemplifica la gran diversidad cultural presente en una sola aula de clases, posibilidades de trabajo, las diversas maneras de ver el mundo que hay en ellos y la heterogeneidad de posibilidades de enseñanza-aprendizaje.

Texto 1: Mujer que narra sobre su trabajo diario.

1) Lo que yo ago= diaria mente
es barrer trapiar lavar cocinar ~~salir~~
bañarme y salir a paclar con mi
patrona y por la tarde
me vengo a estudiar

Los integrantes del grupo eran jóvenes y adultos que, luego de haber desertado del sistema inicial de escolaridad, regresaban después de largos períodos a reiniciar sus estudios. Como se ve, buena parte se había

desplazado por causa de los problemas sociales y políticos de antaño y actuales por los que atraviesa el país, se había desplazado de las zonas rurales a las grandes ciudades, especialmente a la capital de la República. El grupo de los más jóvenes abandonó la escuela durante los dos o tres últimos años por problemas laborales, familiares y sociales, como el pandillismo o el mismo desplazamiento dentro de la ciudad; la otra parte de estudiantes estaba integrada por mayores de edad, padres de familia, trabajadores informales, empleadas domésticas y desempleados, que llevaban fuera del sistema entre 10 y 40 años.

En este contexto de heterogeneidad, factores como la diversidad sociocultural, la edad para estar en la escuela inicial y la condición económica evidencian la segregación, marginación y exclusión que se viven en nuestro país y que están signadas en cada individuo, con lo que se convierten, para el caso⁶, en un factor que produce vergüenza, angustia e inseguridad al hablar o interactuar con sus pares y con otras personas. Esta situación estimuló la preocupación por el quehacer específico del aula, originó inquietudes acerca de aspectos como: *¿bajo qué conceptos e ideas de educación se puede entender el proceso educativo con el grupo?, ¿bajo qué perspectiva de lenguaje y de cultura se puede enseñar a leer y a escribir en este contexto multicultural?, ¿qué metodologías y estrategias pedagógicas son pertinentes para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y justo para esta población diversa y con acentuadas diferencias en edad, cultura, cosmovisiones, experiencia y ritmos de aprendizaje?, ¿qué actitudes desde el maestro, como orientador, son apropiadas para generar en los estudiantes conductas favorables para el aprendizaje?*

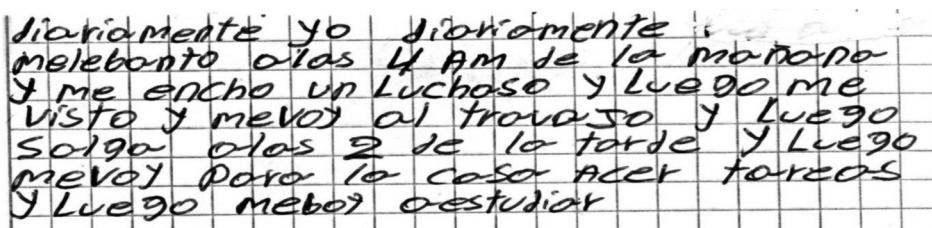
6. Ideas acerca de la lengua y del conocimiento en general

Pensar un poco que las personas adultas y jóvenes presentes allí tenían una vida puramente referencial era un factor importante dado que su capacidad para asimilar conceptos nuevos y además extraños a su realidad sería algo muy difícil y desmotivante para ellos. En este sentido, obsesionarse por las formalidades, la memoria y el transmisionismo conceptual no redundaría

⁶ Para otros casos, se refleja en las distintas violencias que golpean al país.

en nada; se trataba entonces de, luego de conocerlos, transportarlos —al menos imaginariamente— mediante la narratividad a su hábitat natural, a su región de procedencia, a la de los abuelos —si era bogotano—, al campo y, más tarde, a su cotidianidad en la ciudad. Con esto, se construyó un mundo común para todos desde las particularidades de vida de cada uno; se pensó, entonces, en estimular la sensibilidad, las emociones, la solidaridad más que lo académico. Estas experiencias por supuesto eran y son el insumo para ganar en la construcción de conocimiento con sentido. Su historia de vida social, en su región y en la ciudad, fue el marco referencial para hacer del regreso a la escuela un retorno agradable y significativo, y no una pesada e incómoda carga sujeta a formalismos y academicismo. Sus experiencias previa y actual tenían explicación e importancia. Así se observa en el texto 2:

Texto 2



diariamente yo diariamente
me levanto a las 11 AM de la mañana
y me encho un Luchoso y luego me
visto y me voy al trabajo y luego
salgo a las 2 de la tarde y luego
me voy para la casa a hacer tareas
y luego me voy a estudiar

6.1 Acerca del lenguaje

El ejercicio en el aula permitió revisar y replantear las concepciones clásicas frente al lenguaje y su pedagogía, así como al papel y actitud del docente. Para ello se asumió que el lenguaje no solo es el instrumento para comunicar, sino que este determina la propia existencia de los sujetos en la medida en que con el lenguaje el individuo *se funda*, por el lenguaje *ES*, crea realidad; el lenguaje está en la esencia humana y en todo su accionar. El lenguaje es el que le permite interactuar en todas sus prácticas sociales y culturales; con él se actúa sobre el mundo y sobre los de su misma especie; se les da sentido. Está presente desde las relaciones más primarias (establecer contacto, cotidianidad) hasta las más complejas, como la ciencia y el arte. Con el lenguaje el ser humano se apropia del mundo y lo

transforma, construye conocimiento, canaliza la experiencia, interactúa, crea mundos posibles.

El proyecto buscó, pues, centrarse en el lenguaje como esencia humana que le permite —al estudiante o a cualquier ser humano— representar, abstraer y, sobre todo, interactuar y recrear; es decir, existir. Aquí las relaciones entre lenguaje - pensamiento - cultura - conocimiento retoman toda la vigencia y el sentido. No se buscó capacitar a los estudiantes para que presentaran pruebas o dieran cuenta de ejercicios mecánicos, sino para aprender a pensar, analizar, interpretar y comprender lo que hacen en el aula, en la casa, en su vida normal; lo que sucede en su medio, lo que da la ‘otra escuela’, la de la vida, la de los medios de comunicación, la cotidianidad.

En consecuencia, los textos que ilustran la experiencia no son objeto de análisis formal ni estructural (macroestructuras, microestructuras, cohesión, conectores, letra, ortografía, etc.), sino que se toman para observar la manera como se plasma la oralidad y la experiencia, desde las cuales se inician procedimientos más formales en torno a la escritura. Obsérvese el texto 3.

Texto 3

Aldo Contreras 201 11 04-04 8:55 pm

LES voy a contar una pequeña historia de mi vida. Yo nací en 1970 en el barrio El Paredón en el centro de la ciudad de Bogotá cuando yo tenía 8 años me vino a trabajar cuidando vacas en las meditaciones de un padre tortu y me regresaron mucho trabajo. A los 13 me trasladé a los Yumbos a trabajar en una finca en las afueras de un padre Yumbo. Ahí me casé con una muchacha y regresé a los 15 años y desde entonces estoy trabajando en muchas cosas y estoy estudiando de las ciencias y en el estudio Facundo de la casa a los 18 años me casé con una muchacha y tenemos una linda niña que se llama Sani. Bueno, Contreras, Fido y así un pequeño relato de mi vida.

6.2 Acerca de las actitudes

Para esta experiencia se tomó el concepto sociolingüístico de *actitudes sociolingüísticas* (Rubin, 1974; Siguan, 2002), que consiste simple y llanamente en observar, describir e interpretar la posición de un grupo de

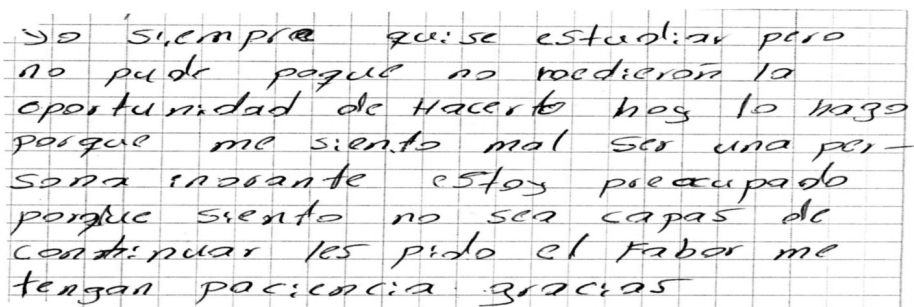
hablantes frente al uso de su lengua materna, generalmente, ella inmersa en un contexto lingüístico más amplio, hegemónico y poderoso políticamente. La lengua minoritaria, casi siempre discriminada, se fortalecerá dependiendo de la valoración que hagan sus hablantes, del cariño, uso e identificación que sientan por ella. Así que si es estimada negativamente, su pervivencia no será lejana; por el contrario, si es estimada o evaluada positivamente, se consolidará para las futuras generaciones. Es un concepto que permite observar la vitalidad de una lengua, su trascendencia en los hablantes que la vivencian y su proyección en los que la hablarán.

Este concepto se proyectó en el grupo de la experiencia para: 1) generar conciencia, conocimiento y reconocimiento propio y de la diversidad cultural; 2) en esta medida, fundar ideas positivas y favorables en torno a esas diferencias para entender puntos de vista y particularidades del otro, empatía, motivación, deseo de aprender y conocer sobre el otro; 3) eliminar las marcas mentales negativas que se acentúan con los medios a través de las telenovelas, la música, los chistes y demás productos mediáticos, acerca de lo campesino, lo indígena, lo afrodescendiente, la procedencia regional y lo que esto arrastra (vestido, comida, dialecto, etc.) y afecta actitudinal y mentalmente a unos y otros; y 4) con esto, se quiso generar actitudes como el orgullo, el respeto, la tolerancia, la identidad con lo propio y el prestigio y reconocimiento de su particularidad para superar aspectos como la vergüenza que se siente al hablar o al participar, la marginalización que esto ocasiona e incluso la condición de víctima que en algunos casos se asume.

Motivar actitudes diferentes, en los estudiantes frente a las estigmatizaciones en el grupo, permite generar confianza, acercamiento, solidaridad y superación de la timidez y la pena que se les ha generado desde pequeños cuando a través de distintos mecanismos se les ha ridiculizado por su condición, su diferencia y, mucho más cuando se trata de personas que ‘no juegan de local’, sino que llegan de otras partes y encuentran el caos, la velocidad y el anonimato de la ciudad, la indiferencia e insolidaridad, el complejo de superioridad que produce el centralismo y el hecho de ser la capital. Se levanta la autoestima. Obsérvense en el siguiente texto las sensaciones que experimentan. Recuértese que todos los textos escritos que se presentan en este trabajo son posteriores al

proceso de narración oral llevado a cabo durante varias semanas y meses anteriores, cuyo propósito fue estimular la apropiación de la palabra y crear confianza en sí mismo y en los demás.

Texto 4



Yo siempre quise estudiar pero
no pude porque no me dieron la
oportunidad de hacerlo hoy lo hago
porque me siento mal ser una per-
sona insoficiente estoy preocupado
porque siento no sea capaz de
continuar les pido el favor me
tengan paciencia gracias

7. Metodología

La metodología empleada para este ejercicio investigativo y pedagógico se centró en lo *cualitativo*, en la medida en que se iban registrando e interpretando las distintas producciones (narraciones orales, textos, etc.) creadas por los estudiantes como indicio para observar el avance en los procesos de lectura y escritura; desde ese análisis e interpretación, se producía nuevas posibilidades de trabajo; es decir que toda la producción de los estudiantes dio cuenta del avance en la capacidad para interpretar y producir textos verbales y no verbales (estos últimos en menor proporción). Se tuvo en cuenta la *investigación acción* y la *etnografía*. La *investigación acción* porque fue el quehacer cotidiano del salón, el sustrato real para proponer e implementar metodologías, estrategias y desplegar teorías que permitieran un trabajo más apropiado y acorde con el grupo, en el que tanto el docente como el estudiante construían conocimiento, para socializarlo, reflexionarlo, evaluarlo y proyectarlo para transformar su realidad y darle sentido en sus proyectos y experiencias de vida. Así mismo, se apeló al método *etnográfico* como mecanismo para observar, describir e interpretar las condiciones, contextos y circunstancias de los protagonistas de los procesos: comunidades, instituciones, escuela, aula, estudiantes, maestros y todos sus procesos en los que cotidianamente están involucrados. Desde

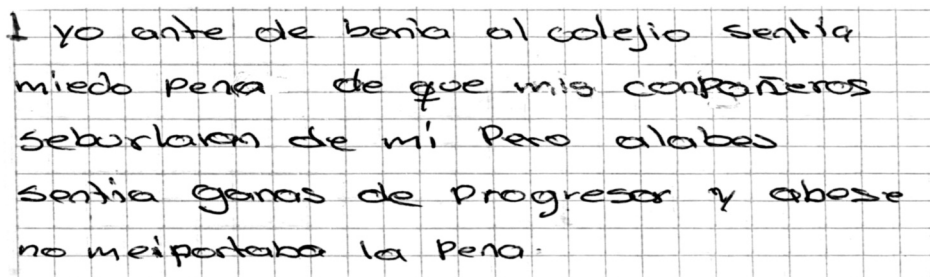
este punto de vista, se buscó dilucidar e inferir las motivaciones, valores, imaginarios, intereses y un sinnúmero de relaciones y funciones ocultas, pero, sobre todo, aprender de los estudiantes, de sus interacciones y de su condición para pensar el trabajo pedagógico en el aula.

8. Procedimiento y estrategias

Una vez delimitado el campo teórico (y metodológico) en el que se asumió una concepción particular sobre el lenguaje, la lectura y su enseñanza a adultos en contextos multiculturales, se procedió, a partir del trabajo etnográfico y la acción en el aula, a diseñar aspectos didácticos. Siguiendo la condición natural de que el hombre (desde la filogénesis u ontogénesis) primero oye, luego habla, enseguida lee y, finalmente, escribe, la estrategia fundamental consistió en el desarrollo de la oralidad y, desde esta, en generar interacciones, confianza y seguridad como preámbulo para desarrollar los procesos lectoescriturales convencionales.

Un trabajo previo y fundamental consistió en propiciar un ambiente de confianza. El grupo mostró un grado de timidez altísimo como consecuencia de los prejuicios sociales que se generan del hecho de no ‘saber leer o escribir’ total o parcialmente a su edad, y por la ausencia prolongada de la escuela en la que ‘volver a comenzar’ se convierte en un desafío por superar (el tiempo, sentirse incapaz, ignorante, juzgado, etc.). Los textos 5 y 6 lo ilustran:

Texto 5



Yo antes de venir al colegio sentía
miedo pena de que mis compañeros
se burlaran de mí Pero ahora
sentía ganas de progresar y ahora
no me importaba la pena.

Texto 6

1. Antes de venir al colegio
 usted que sentía yo sentía que no
 iba a estudiar y pensaba que no sabía nada

8.1 Recuperación oral de la historia de vida

Un factor importante para el trabajo era conocer quiénes eran los involucrados, de dónde provenían, cómo estaba conformado su núcleo familiar, qué hacían en su cotidianidad; tiempo de estancia en la ciudad, por qué decidieron volver a la escuela, cuáles eran sus necesidades, intereses y gustos, cuáles eran sus aspiraciones y proyecciones, cómo aprenderían, etc.; es decir, qué habían aprendido en la escuela de la vida y en la vida de la escuela. Muchos de estos aspectos de conocimiento no se hicieron públicos dadas las condiciones particulares, como haber sido reinsertado, desmovilizado o desplazado forzosamente. La intención era lograr que los estudiantes hablaran para apropiarse del nuevo escenario. Recuperar su historia de vida fue el gran trabajo que condujo al conocimiento y acercamiento a cada estudiante y en general al grupo para visualizar su valor, su propio reconocimiento sin sentir pena y, por el contrario, sentir autoestima por lo que ha sido y por lo que es; fue una aproximación afable al grupo para crear un alto grado de confianza y de seguridad en sí mismo.

Texto 7: Historia de un afrocolombiano pescador

Historias de mis antepasados
 A mí me gustaba bajar muchísimos
 bajaba para panamá también estuve en
 costa rica pero para ir a mi casa
 que dijamos por la para con la familia
 debíamos pasar por todos los puentes
 por que no teníamos permiso para caminar en el
 pueblo panameño

8.2 Inserción de la cotidianidad en el aula

Para cada uno de estos momentos previstos (oír, hablar, leer y escribir), se propuso distintas estrategias acordes con las circunstancias personales, del aula, institucionales, locales, regionales, de su procedencia y nacionales. La incorporación de los aspectos cotidianos comunes del contexto inmediato como: 1) el regreso a la escuela, la presentación, hechos noticiosos, eventos de la institución; los aspectos particulares de la región de origen, características generales como el clima, cultivos, costumbres, fiestas, comida y folclor; 3) la llegada a la ciudad, sus percepciones iniciales y actuales, y su quehacer en ella, entre otros, fueron ejercicios que tenían la intencionalidad de partir de los hechos y aspectos socioculturales universales y diferentes para generar igualdad, equilibrar las relaciones para que ningún miembro del grupo se sintiera 'diferente' y marginado. Esto desembocó en descripciones y reflexiones sobre las diferencias étnicas y socioculturales del país, la tolerancia, el respeto y, algo fundamental, la búsqueda de identidad, de reconocer quiénes somos culturalmente. Se trató de integrar la cotidianidad al espacio del aula para darle un estatus 'académico', bajo premisas de la búsqueda y construcción del conocimiento y de hacer significativas las experiencias y la permanencia en el aula. En todos los casos, los aspectos regionales, como las costumbres, predominaron para interactuar con los pares y para acercarse al conocimiento.

8.3 La relación de lo local con lo universal y la integridad del conocimiento

La apropiación y el hecho de hacer visible lo propio, personal y regional, representado en las costumbres (folclor, vestido, comida, leyendas, dichos, chistes, coplas, retahílas, dialecto o lengua propia) fueron un pretexto para desplegar su relación con el conocimiento universal: a la par como se leían o narraban leyendas regionales, se leían páginas de *El coronel no tiene quien le escriba* de García Márquez, de *El Principito* de De Saint-Exupéry o de las fábulas de Pombo. Un trabajo como este implicaba —no obstante la fragmentación por áreas del conocimiento y la orientación por docentes distintos— observar que el conocimiento y el mundo son UNO, universales, por lo tanto era prudente establecer relaciones con la geografía para ubicar en el mapamundi, por ejemplo, el itinerario de *El Principito* o en el mapa de

Colombia la población de Aracataca donde nació Gabo; con las ciencias sociales y naturales, para entender que en cada región de donde venían se cultivan productos distintos o iguales, porque en nuestro país tenemos todos los pisos térmicos.

Fue, además, la oportunidad para hablar y entender de diferencias étnicas y culturales, sociales; para poner en práctica muchos valores que desaparecen en nuestra sociedad, no porque sea otra época, sino porque nuestra sociedad se está acostumbrando a ser facilista, ventajosa, desmemoriada y superficial.

8.4 El trabajo colectivo

El trabajo colectivo fue una estrategia fundamental porque mediante él se fortalecieron las relaciones entre personas con distintas costumbres, dialectos, edades; allí se gestaron deseos de conocer al otro, de saber sobre lo que no posee, pero que al final forma parte de nuestra colombianidad. Narrar, leer o escribir colectivamente fue una estrategia importante dado que se ganó confianza, libertad y confidencialidad entre los integrantes del grupo; esto contribuyó, además, a borrar las diferencias en el conocimiento y a reconocer la capacidad de aprendizaje de cada uno; asimismo, aquellos que tienen alguna competencia mayor en cualquiera de las habilidades (oír, narrar, leer o escribir) se convirtieron en orientadores de sus *pares*, ya no bajo la lupa de la crítica, la burla y la marginación, sino con actitudes de ayuda mutua y cooperación. Cualquiera de los procesos implicados (oír, narrar, leer o escribir), acogidos colectivamente, son, además, la oportunidad para la risa, para ‘la lúdica’ para hacer comentarios y hacer del encuentro en el aula más agradable y tolerable.

8.5 La narración y lectura en voz alta

Tratándose de sujetos que estuvieron en el sistema tradicional de educación, retienen acentuadamente los condicionamientos del sistema y las ideas acerca de ser maestro como individuo distante, omnipresente y todopoderoso, poseedor del conocimiento y de las verdades inobjectables; en este sentido, en cada actividad es substancial la coparticipación del

docente porque ello favorece las relaciones horizontales y afables que conducen a tener una visión distinta de su rol y de acercar al estudiante a la construcción de conocimiento significativo. Contarles y leerles historias, leyendas, cuentos o cualquier otro tipo de narración, en voz alta, fue un aspecto fundamental para atraer el interés del estudiante y encantarlos; es un ejercicio semiactuado y modulado por parte del docente. Se recurre a la risa, al juego, a la sensibilidad del niño arrullado por los cuentos, la lectura y las historias de cuna; se rescata ese niño que aún vive en cada adulto para que crezca en él la sensibilidad y el interés por entender que, una vez conocido el código básico de la escritura, es a través de este ejercicio que se avanza y consolida.

Los momentos de lectura y narración estuvieron centrados en varias actividades: 1) lectura y recordación oral de la publicidad radial, televisiva y, por último, impresa (revistas y periódicos); 2) narración, lectura y comentarios acerca de eventos noticiosos o de la cotidianidad personal, local o nacional; 3) narración y lectura de leyendas, fábulas, cuentos o novelas. Las dos primeras estrategias están relacionadas con el sentido práctico y básico de la vida de los estudiantes; es una concepción referencialista; la segunda se distancia de su cotidianidad aunque evoque la realidad. Por tratarse de ficción, se dejó para momentos en los que ya había avanzado el curso en aspectos como la autoestima, la confianza, el sentido de comunicar y algunos aspectos teóricos porque, para muchos de ellos, leer ficción es menos importante y útil, es engañoso; no obstante, esta percepción cambió al final, dado que se entendió que a través de la literatura se goza, se aprende de la vida y de otras culturas; esta da criterios para comprender la realidad, permite la imaginación y la creatividad, y por supuesto, su mayor preocupación, con ella se aprende a hablar, leer y escribir.

8.6 El proceso de escritura

Para ellos, estos dos procesos tienen la marca de la tradición: leer y escribir son procesos mecánicos y repetitivos que nada o muy poco tienen que ver con su realidad, son actividades absolutamente abstraídas de la realidad y relacionadas con aspectos meramente matematizados; comúnmente se les

oía decir que lo que deseaban hacer en la clase de Castellano eran dictados, planas, leer en voz alta y otras actividades desprovistas de sentido. De este modo, estos procesos para el grupo han perdido la intención de comunicar sentidos a los demás, de relacionarse con la cultura y el quehacer permanente de los individuos y, más aún, de su fruición, imaginación y creación.

El proceso de escritura fue una acción posterior al de la lectura; siempre estuvo precedido por actividades de narración oral. Este proceso dista bastante del proceso empleado para niños porque, con ellos, se puede trabajar, por ejemplo, desde el método desarrollado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que muestra que el niño inaugura estos procesos convencionales transitando mágicamente por niveles y momentos en los que desarrolla de forma natural la comprensión de la escritura alfabética.

Para el caso, este proceso mágico no se pudo desarrollar del mismo modo: su edad, su desarrollo cognitivo, la experiencia de vida y la vida escolar previa hacen que sus procesos mentales sean diferentes a los de los niños; todos los estudiantes tenían un nivel de escritura; ninguno alcanzaba, para entonces, un nivel apropiado en la medida en que apenas construían enunciados cortos; había conciencia de tener debilidades en cuanto al uso de conectores léxicos, signos de puntuación, fragmentación por párrafos; su escritura es básicamente referencial e instrumental, así como su capacidad para narrar oralmente dado que su experiencia de vida está ligada fundamentalmente a las necesidades básicas y de sobrevivencia.

Para el desarrollo y afianzamiento de la escritura, se recurrió a algunos ejercicios técnicos sobre todo haciendo conciencia de que, así como la oralidad implica un receptor que oye, la escritura, uno que lee. Y en cualquiera de los dos es importante que al hablar o escribir el mensaje sea claro y evite las interferencias para que este sea comprendido por el oyente o lector. Estos ejercicios obedecían, como se infiere, a una idea más de funcionalidad y pragmática que a requerimientos de tipo abstracto y descontextualizado. No se podía jugar a la magia que se usa cuando se trata de niños. La escritura siempre estuvo ligada al proceso de lectura individual o colectiva puesto que era a través de la observación del código escrito que

se producían inquietudes del porqué un texto o palabra se escribía de esa manera, cuál era su funcionalidad e importancia al hacerlo. Esto generaba disposición para orientar actividades más académicas y técnicas que implicaban explicaciones y ejercicios por parte del docente.

8.7 Inmiscuirse en lo que dice o escribe el otro

Salvo algunas excepciones, todos los estudiantes compartían sus experiencias y vivencias públicamente; quienes no lo hacían argüían ‘problemas de seguridad personal’. Esto era natural tratándose de las actividades orales de descripción, narración u opinión; cuando se inició las producciones escritas de cualquier tipo de texto SIEMPRE se compartió con el grupo la creación; esta era leída por el propio autor y en algunas ocasiones por cualquier estudiante. En el segundo caso, era la oportunidad para escuchar comentarios como: “no se entiende lo que escribe”, y generar discusión y explicación respecto de aspectos formales de la escritura.

Al final de la experiencia, fin de año, se trabajó mucho acerca del folclor colombiano, centrándose en coplas de las regiones, dichos, leyendas, mitos y algunas costumbres. Siempre se vio mucho interés y risa que mostraban el agrado por escuchar a los otros y disfrutar con ellos las diferentes expresiones leídas o narradas por sus pares; y la motivación y el interés se acrecientan porque se disfruta del trabajo, se ríe cándidamente de la vida y de los riesgos de tomar la palabra, de actuar en ella.

El proceso final permitió concluir que: 1) un trabajo como este implementa metodologías y estrategias que permiten adelantar la escritura y la lectura iniciales para adultos, en un espacio intercultural que de suyo implica diferencias de visión de mundo, procesos, actitudes, experiencias de vida y expectativas; 2) se desarrolla la oralidad que poseen los estudiantes, producto de su propia experiencia, como elemento fundamental y connatural para iniciar o consolidar la lectura y la escritura; 3) se encuentra en la oralidad de las culturas étnicas tradicionales y en general en la diversidad cultural del país, presente en el aula de clase (indígenas, negros, mestizos, citadinos, campesinos, jóvenes, adultos, hombre y mujeres), los mejores pretextos para llevar a cabo un trabajo creativo y de acceso al

código convencional; 4) se valoriza y amplía el sentido de oralidad, entendiendo que esta es, como la escrituralidad, memoria cultural, y que la relación entre las dos no debe ser de oposición sino de complementariedad; 5) se encauza el trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos de pensamiento y no como la matematización de la lengua que sujeta el trabajo meramente a lo prescriptivo, a lo motriz y viso-espacial; y 6) se construyen espacios de confianza y seguridad que permitan el desarrollo adecuado del proyecto y la autonomía de los estudiantes.

El trabajo encuentra sus dificultades, como siempre, en la escasez de recursos tanto de la institución como de los estudiantes, la estrechez del tiempo, la deserción alta característica en las instituciones nocturnas; no obstante, todo ello permitió cerrar brechas establecidas tradicionalmente entre la docencia y la investigación, entre la teoría y la práctica con el propósito de construir y replantear permanentemente y de manera conjunta el actuar en el aula de clase y de esta manera convertir el escenario escolar en un teatro vivo y con sentido.

9. Interpretación de la experiencia

Haber pensado un trabajo desde una perspectiva intercultural, a más de todas las dificultades halladas y lo incompleto que pudo ser, fue una excelente oportunidad para pensar la escuela más allá de las propuestas estatales que homogeneizan, estandarizan y minimizan la complejidad cultural del país y de la ciudad. Fue un ejercicio para aprender a la par con los estudiantes, porque exigió la planificación constante, la búsqueda de fuentes conceptuales, pedagógicas y metodológicas que fueran amplias para entender y crear un escenario que no segregara sino que por el contrario buscara la equidad entre los pares y sobrepusiera las diferencias étnicas, culturales, regionales y de edad como esencias para el respeto, la convivencia y la solidaridad. Por ende, la interculturalidad fue la razón y el escenario para aprender lo posible de todos y entre todos.

Este acercamiento intercultural facilitó la comunicación entre los estudiantes y el docente. El trabajo entendió el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad como un factor que incluye y transforma la

comunicación entre los actores del aula de clases; se supera la incomunicación marcada por las relaciones de poder que ostenta el docente mediante su condición y estatus (poseedor del conocimiento) porque se entiende que el conocimiento nace de todos, de las cosas cotidianas y cercanas a cada uno; las relaciones se horizontalizan, la actitud del maestro se hace cercana, los estudiantes no son extraños entre sí ni con el maestro, sino *pares*.

Haber trabajado la lectura y la escritura mediante aspectos de la cultura regional, negra o indígena fue una muy buena oportunidad para recuperar saberes ancestrales, costumbres de los abuelos y de su propia esencia dejada en aquellos lugares de donde provenía cada uno; igualmente fue la oportunidad para hacer explícitas las experiencias propias y las experiencias colectivas de sus comunidades (fiestas y costumbres) que desembocaron en procesos distintos de comunicación y de relación en el grupo. Entraron en juego subjetividades e intersubjetividades que delinearon un tejido distinto y equilibrado de interacción social y comunicativa; comunicar no es hablar y oír, sino comprender.

El trabajo colectivo fue una manera permanente para el desarrollo de actividades. Desde esta condición se es maestro del otro y se aprende mutuamente porque no hay la presión del examen, de la definición memorística de conceptos, la obsesión por la formalidad de la escritura, no obstante la importancia de saber comunicarse con los otros a través de este medio. Se supera la idea estatista y reduccionista de entender la lengua únicamente como instrumento de comunicación y no como manifestación del pensamiento y de la cultura que construye subjetividades e intersubjetividades; que es a través de ella (el discurso) como el individuo ES en el mundo, construye y le da sentido a sus experiencias fácticas y mentales.

Se enseñó desde la vida y para la vida. Desde el contexto vivo y actual de la subjetividad del individuo y desde la intersubjetividad del colectivo; pensando en la proyección de lo aprendido, no en el sentido utilitarista de que todo debe servir para las acciones y la aplicación cotidianas, sino para la comprensión de las cosas y los fenómenos, y para el desarrollo de sus

capacidades mentales e intelectuales. Por esto, además de aprender a escribir una carta para su familiar que dejó en la región, también tiene la posibilidad de escribirle a la Patasola o al Coronel de García Márquez acerca de sus actitudes y de los problemas acrecentados hoy día en la ciudad, como se puede apreciar en el siguiente texto (texto 8), en el que además se observa —siendo final de año ya— el proceso de consolidación de la escritura, la posibilidad de fantasear y de relacionar la ficción de la obra literaria leída en voz alta con la realidad. Tiene la oportunidad no solamente de ampliar su conocimiento a través de los sinónimos y antónimos, sino de soñar e imaginar la igualdad y las paradojas; de crear aquellos mundos posibles que otorga la ficción.

Texto 8

Bogotá D C Nov-8-004

Estimado:
Coronel.

Lamento mucho la pérdida de su Hijo.
Agustín mi sentido pesame para usted y
su familia.

Espero que Dios les de muchas fuerzas para
salir adelante. se que es duro pero lo
soportaran.

Coronel me he enterado que se an ente-
rado que se encuentran hemfermos ustedes
dos espero que se recuperen pronto.possible.

Coronel cuanto lo siento mucho
saber que no a podido recuperar
su pensión si gusta yo le puedo
ayudar tengo un amigo que es abogado.
y le puede ayudar.
Asi usted puede obtener su pensión.
me despido de usted y espero
tener noticias tuyas pronto.

Atenta mente.

Aura Marina García B .

El debate suscitado de las lecturas y del contraste con su realidad o la realidad del país hizo que los estudiantes problematizaran y argumentaran acerca de los fenómenos sociales y culturales, en actitud consensuada, autónoma y responsable. De esta manera se avanza hacia la proposición de situaciones para la transformación de la realidad y se comparte experiencias y conocimiento que enriquecen el proceso educativo de estudiantes y docente; se anima el sentido de identidad, se motiva el interés por la escuela porque se sienten protagonistas de su propio avance.

La vivencia fue una buena y bonita experiencia para comprender y reconocer que Colombia es un país multiétnico y pluricultural, y que Bogotá y el aula de clase son un reflejo de esa diversidad; en este sentido, se generaron procesos que condujeron a reconocer la identidad personal, local y nacional que visibiliza lo afrodescendiente, lo indígena, lo mestizo y las demás expresiones étnicas y culturales de nuestra geografía. Este principio de encuentro con la identidad propia, local y nacional, produjo conductas de alta autoestima y seguridad para interactuar, acercarse y construir conocimiento y experiencias académicas significativas.

10. Conclusiones y reflexiones finales

En esta época de desplazamientos y de convivencia de las diferencias, se imponen retos a la capacitación docente: esta debe reflexionar y, por lo tanto, actuar tanto en los docentes en formación (estudiantes de licenciaturas) como en los docentes en ejercicio; debe hacerse no porque se trate de una discusión que ha tomado fuerza dada la ‘visibilización’ — aunque inadecuada— que los medios masivos han hecho del asunto, sino porque es una condición auténtica de nuestro país, en general, y de las grandes ciudades, en particular. Ahora bien, ¿sobre qué capacitar a los docentes? Por un lado, sobre las condiciones y el pensamiento universal que ha generado en la actualidad nuevas mentalidades y sensibilidades; sobre valores como la tolerancia, reconocimiento y valoración de la diferencia y, por el otro, sobre conceptualizaciones, metodologías, didácticas y actitudes frente a lo que podría ser la ‘educación intercultural’.

Así pues, tanto futuros maestros como aquellos que están en el sistema ejerciendo recientemente o desde hace tiempo, tienen nuevos retos en el aula, dado que en ninguna universidad colombiana, salvo en los últimos tiempos cuando se crearon licenciaturas en Etnoeducación en zonas de influencia indígena, en sus planes de estudio NO figuraban espacios académicos que reflexionaran en torno a la educación intercultural. Para el caso de Bogotá, la cuestión es mucho más árida en razón a que es la capital de la República, y el centralismo que ha caracterizado a nuestro país ha generado imaginarios en todas las generaciones como que lo indígena es cuestión del ‘pasado prehistórico’; que lo afrodescendiente fue un episodio producto de la esclavitud y que la población que hoy existe en Colombia está circunscrita al departamento del Chocó; que lo rom no existe (ni se menciona); y que nosotros somos ‘blancos’ (a pesar de nuestra procedencia regional definida por nuestro fenotipo derivado de los indígenas o de la población de donde proceden nuestros padres o abuelos, por las costumbres o, incluso, por nuestros apellidos). Por esto, el debate debe profundizarse en torno a paradigmas y marcos conceptuales, metodologías y estrategias educativas en escenarios donde el docente encontrará grandes diferencias socioculturales y, por lo tanto, de visiones de mundo, ritmos y maneras de aprender, construir y acceder al conocimiento.

De manera especial, esta experiencia pone en la discusión factores como la transversalidad, aspectos teóricos y conceptuales acerca de la pedagogía de la lengua y la pedagogía intercultural, la educación para adultos, y las metodologías e instrumentos que implica el quehacer en el aula. Urge que el docente tome conciencia frente a las desigualdades culturales y económicas y las relaciones que tal situación genera; a la comprensión de la interculturalidad vista más allá de lo que legisla el Estado o de los discursos teóricos de moda, o de los conceptos mediante los cuales se entiende la problemática como la suma o estadística de personas de distintos grupos étnicos. La interculturalidad es, entonces, más bien un asunto de todos y para todo.

Hay que entender la interculturalidad como una condición inherente a las relaciones de los pueblos a través de la historia (cada época con sus peculiaridades); hay que desarraigar las relaciones que acentuaban las

diferencias para justificar la exclusión e incluso la liquidación y exterminio del otro, del pueblo dominado; aquí, se piensa como una condición propia de la humanidad en la que las diferencias son esenciales para convivir en tolerancia y respeto; hay que asumir una actitud distinta frente a la diversidad que resignifique las relaciones entre personas y pueblos, y la propia comprensión del fenómeno. La experiencia contribuyó a que los jóvenes y adultos que participaron se apropiaran, en alguna medida, de ese sentido de convivencia y comunicación.

Este trabajo emprendido con adultos es una experiencia que seguramente tiene mucha más importancia en niños y jóvenes dadas su condición de sujetos en formación y consolidación de su personalidad frente a la presión social, la afección producida por el grupo social, la moda, los consumos y los medios masivos.

Se debe pensar, finalmente, en un futuro maestro que comprenda que su trabajo, en esta época de ruptura de fronteras y localismos, es eminentemente intercultural porque no encontrará jamás aquellas comunidades o pueblos homogéneos ni en sus estructuras mentales ni en sus condiciones socioculturales. Las prácticas educativas y el ejercicio propiamente de la docencia ya no son el escenario para confirmar el dominio de una disciplina, ni para seguir sumisamente la tradición educativa anquilosada y los lineamientos curriculares oficiales hechos por teóricos subsumidos en los conceptos de moda y la tecnolexia disciplinar, sino que son el escenario para construir, desde la realidad y con ayuda de las teorías, la nueva pedagogía y las nuevas teorías, allende las alucinaciones y elucubraciones teóricas sustraídas del aula real.

Una manera verdadera de contribuir a la calidad de la educación es reconocer la heterogeneidad que hay en el aula de clase y pensar el trabajo pedagógico desde esta perspectiva; tener clara conciencia de una educación intercultural que no desligue el conocimiento de la realidad y que dirija su sentido al SER, al individuo como agente activo, pensante, capaz de transformar de mejor manera su realidad desde lo que le anima, facilita y orienta la escuela. Es decir que cada maestro estaría aportando a la calidad educativa si piensa que su trabajo tiene como meta última orientar a que

sus estudiantes accedan al conocimiento, lo actúen y lo proyecten en la vida para SER ellos mismos. Hay que pensar en “una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética —y tal vez una estética— para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar [...]” (García Márquez, 1994:7).

Bibliografía

Bustamante Z. G. y Jurado F. (Comp.)

1997 **Entre la lectura y la escritura.** Bogotá: Magisterio.

García Márquez, G.

1994 **Colombia: al filo de la oportunidad.** Informe conjunto. Bogotá: MEN.

Jurado F. y Bustamante Z. G. (Comp.)

1996 **Los procesos de la escritura.** Bogotá: Magisterio.

Ramírez P., L. A.

2004 **Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía.** Bogotá: Magisterio-Seminarium.

Rubin, J.

1974 **Bilingüismo nacional en el Paraguay.** México: Instituto Indigenista Interamericano.

Siguan S., M.

2001 **Bilingüismo y lenguas en contacto.** Madrid: Alianza.