

María Liliana Morales Largo.

i



**COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: UNA APUESTA POR LAS
COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA INCLUSIÓN EN AMBIENTES DE
DIVERSIDAD**



MARIA LILIANA MORALES LARGO

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

Tesis doctoral. *Universidad Tecnológica de Pereira*

**COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: UNA APUESTA POR LAS
COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA INCLUSIÓN EN AMBIENTES DE
DIVERSIDAD**

MARIA LILIANA MORALES LARGO

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

Directora

CONSUELO OROZCO GIRALDO

PhD. Ciencias de la Educación

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA PENSAMIENTO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN
PEREIRA, OCTUBRE DE 2018**

A Dios y a mi familia.

Mi esposo Jorge, compañero incondicional

y mis hijos Yenny y Diego.

Pero principalmente a Juan José y Juana, mis nietos.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo y la ayuda de todas las personas que de alguna manera han contribuido y han creído en la realización de este trabajo:

- A Pablo Granada Echeverry y su esposa María Alejandra López Martínez por su acompañamiento y sus grandes aportes en este estudio.
- A la Doctora Consuelo Orozco Giraldo por creer en este proyecto e iluminar el camino a seguir, para conseguir culminarlo.
- A la Institución Educativa Jesús maría Ormaza- IEJMO de la ciudad de Pereira, a sus directivas y profesorado.
- A los estudiantes del grado octavo B, de la IEJMO, por permitir hacer el proceso y porque en la interacción con ellos he comprendido el verdadero sentido de la educación.

Muchas gracias a todos.

Resumen

La presente investigación contiene una mirada particular a los fenómenos de exclusión segregación y discriminación que se presentan en entornos escolares de una Comunidad Educativa, en el interés de presentar la comunicación intercultural, como una apuesta para la formación de competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad, como lo es la Institución Educativa Jesús María Ormaza - IEJMO de Pereira Colombia,

A partir del marco de referencia de tres categorías como lo son, la comunicación intercultural, la inclusión y las competencias ciudadanas en el empeño por generar un análisis profundo en la interacción que se da entre las mismas para proponer lineamientos pedagógicos que permitan desarrollar competencias ciudadanas incluyentes, para una mejor convivencia.

La investigación de corte cualitativo se hizo desde un diseño metodológico integral que contempló la triangulación de información cualitativa y cuantitativa, obtenida con cuatro técnicas: encuestas a docentes, acudientes y estudiantes, entrevistas en profundidad, y la observación del trabajo colaborativo de un grupo focal. lo cual conllevó al análisis e interpretación de los descubrimientos con el diseño propio de una matriz de sentido.

Los hallazgos obtenidos de este proceso, son el producto de la interacción entre las categorías y micro categorías de la matriz, en relación con los objetivos específicos, lo emergente y la teoría de comunicación intercultural planteada por Martha Rizo (2013): Auto percepción de la diferencia, hetero - percepción de la diferencia, todo ello en correspondencia con el análisis de la inclusión, la exclusión y las competencias ciudadanas, lo cual brinda una mirada particular con aportes específicos al ámbito educativo.

Los lineamientos pedagógicos que surgen de este estudio, tanto para la IEJMO, como a nivel regional, nacional e internacional plantean la importancia de la comunicación intercultural como desafío para intervenir la las políticas institucionales, y propuestas para prolongar el impacto del proceso investigativo el cual se considera de utilidad en el plano

educativo, para fomentar el respeto por las diferencias, la disminución de la violencia, la discriminación y la segregación que aún subsiste en el entorno escolar.

Palabras Clave

Comunicación intercultural, diversidad, competencias ciudadanas, inclusión

Abstract

This research Project contains a particular view of exclusion, segregation and discrimination as phenomena occurring in educational settings, as well as the interest of presenting intercultural communication as an attempt to develop citizen competencies for inclusion in diversity ambiances, as it is the Educational Institution Jesús María Ormaza in Pereira, Colombia.

Based on the three categories from the theoretical framework: Intercultural communication, inclusion and social skills, it is attempted to conduct an extensive analysis amongst them in order to elaborate pedagogical guidelines that enable the development of inclusive social skills for a better communal living.

This qualitative research was done through a comprehensive methodological design composed of a qualitative and quantitative data triangulation, all gathered through four data collection methods: Teachers, parents and students surveys, interviews and focus groups observations, which led to the analysis and interpretation of the findings within a sense matrix.

Findings from this research project were obtained by means of the interaction of categories and micro-categories of the matrix, related to the specific objectives and the theory of intercultural communication stated by Marta Rizo (2013): Self-perception of diversity, hetero-perception of diversity, all of it according to the analysis of inclusion,

exclusion and social skills, which provides a particular view to the specific contributions to educational settings.

The pedagogical guidelines arising from this research for the Educational Institution Jesús María Ormaza as much as in a regional, national and international level, propose the importance of intercultural communication as a challenge for institutional policies and proposes to lengthen the impact of the research process, which is considered to be useful in educational settings to foster respect towards diversity, the decrease of violence, discrimination and segregation that is still present at schools.

Keywords

Intercultural communication, diversity, citizen competencies, inclusion.

Contenido

CAPÍTULO I	4
Emergencia de la investigación	4
1.1. Contextualización del problema	4
1.2. Pregunta de investigación	7
1.3. Justificación	7
1.3.1. Relevancia Política	8
1.3.2. Relevancia social	10
1.3.3. Relevancia Educativa.	10
1.4. Objetivos	12
1.4.1 General	12
1.4.2 Específicos	12
CAPÍTULO II	13
Aproximaciones pragmáticas y teóricas	13
2.1. Marco Referencial	13
2.1.1 Antecedentes Históricos.	13
2.2. Estado del arte	22
2.2.1. A nivel Nacional	22
2.2.2. Tesis Nacionales RUDECOLOMBIA	24
2.2.3. A nivel Latinoamericano	26
2.2.4. A nivel Iberoamericano	28
2.3. Marco Teórico	37
2.3.1. Cultura	38

2.3.2. Multiculturalidad	39
2.3.3. Diversidad y pluriculturalidad	41
2.3.4. Interculturalidad: el camino hacia un nuevo concepto	43
2.3.5. Comunicación intercultural	51
2.3.6. Política educativa nacional	53
2.3.6.1. Concepción de ciudadanía desde el Ministerio de Educación Nacional	53
2.3.6.1.1. Lineamientos curriculares de ciencias sociales	55
2.3.6.1.2. Derechos básicos de aprendizaje (DBA)	56
2.3.6.2.1. Estándares nacionales de competencias ciudadanas (CC)	57
2.3.6.2. Concepción de inclusión	59
2.3.6.2.1. El Ministerio de Educación Nacional	59
2.3.6.2.2. UNESCO	61
2.3.7. Educación para la ciudadanía (EPC) y Competencias ciudadanas	63
2.3.8. Apuestas, reflexiones y realidades de la IEJMO	68
CAPÍTULO III	70
Diseño metodológico	70
3.1. Ruta metodológica general	71
3.1.1. Enfoque	71
3.1.2. Investigación Colaborativa	71
3.2. Caracterización y unidades de análisis	73
3.2.1. Primer momento: familiarización	73
3.2.2. Segundo momento: Recolección de relatos	73
3.2.3. Tercer momento: Interpretación	75
3.2. 3.1. Caracterización y Unidades de Trabajo	76
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:	77
3.3.1. Encuesta (estudiantes, docentes y padres de familia)	80

3.3.1.2. Encuestas	80
3.3.1.2.1. Encuesta a estudiantes	80
3.3.1.2.2. Encuesta a padres de familia	80
3.3.1.2.3. Encuesta a docentes	81
3.3.1.3. Actividades grupales y colaborativas	81
3.3.1.4. Entrevista en Profundidad	81
3.3.4. Matriz de sentido	81
3.3.5. Análisis cuantitativo de la información (las encuestas)	82
CAPÍTULO IV	84
4.1. La Comunicación Intercultural: Construcción de sentido y hallazgos	84
4.1.1. Percepción de la diferencia	84
4.1.1.1. Autopercepción de la diferencia. El propio ser.	84
4.1.1.2. El propio pensar	87
4.1.1.3. El propio tener	88
4.1.1.4. El propio hacer	91
4.1.1.5. La forma de expresar el propio hacer	93
4.1.2. Hetero percepción	94
4.1.2.1. El ser del otro	94
4.1.2.2. El tener del otro. Evidenciar la diversidad	98
4.1.2.3. El hacer del otro	99
4.1.2.3.1. Rechazar las prácticas culturales de los otros.	99
4.1.2.4. El parecer del otro	102
4.2. La inclusión en ambientes de diversidad: Inclusión/Exclusión	104
4.2.1. Auto inclusión y hetero inclusión	105
4.2.2. Autoexclusión.	109
4.2.3. Excluir al que fui y al que no quiero ser	112

4.2.4. Conocimiento exógeno, endógeno y apropiación cultural.	114
4.3. Competencias ciudadanas en ambientes de diversidad: Competencias ciudadanas	116
4.3.1. Participación y responsabilidad democrática (gobierno escolar)	117
4.3.2. Pacto de convivencia	121
4.3.3. Visibilizar la discriminación	123
4.3.4. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	127
4.3.5. Conclusiones	130
CAPÍTULO V	136
5.1. Propuesta de lineamientos para el desarrollo de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad	136
5.1.1. Actividades desarrolladas de alto impacto educativo	137
5.1.2. Actividades que amplían el impacto de la investigación	138
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	156
<i>Anexo 1. Consentimiento informado</i>	157
<i>Anexo 2. Encuesta Estudiantes</i>	159
<i>Anexo 3. Encuesta a Padres de familia</i>	161
<i>Anexo 4. Encuesta a Docentes</i>	163
<i>Anexo 5. Análisis cuantitativo de la información</i>	165
<i>Anexo 6. Planeación de clase</i>	172
Anexo 7. Entrevista en profundidad	175
<i>Anexo 8. Matriz de categorización</i>	178

Lista de gráficos

Gráfica 1. Grupos indígenas en el centro occidente colombiano a la llegada de los españoles	16
Gráfica 2. La colonización antioqueña en el occidente colombiano.	18
Gráfica 3. Interacción Comunicativa	52
Gráfica 4. Ambientes para el desarrollo de competencias ciudadanas	58
Gráfica 5. Los principales hitos históricos del concepto de ciudadanía, según Fontalvo	64
Gráfica 6. Tabla de categorización	78

INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía se fundamenta en la inclusión y el diálogo a través de la comunicación intercultural siendo este un tema que ha venido presentándose bajo diferentes perspectivas (Leiva, Márquez, 2012) y desde avances legales en el mundo, tal y como fue recogido por la Constitución Política colombiana de 1991, en la cual se reconoce el Estado - Nación, como multiétnico y pluricultural.

Tradicionalmente la inclusión, representa todas aquellas políticas y propuestas que conllevan al reconocimiento y atención de los estudiantes con necesidades educativas y discapacidad. Es frecuente también observar la inclusión social como la tendencia a dar solución a la población no escolarizada ya sea por razones de pobreza, repitencia o deserción escolar. Sin embargo, la inclusión también refiere fenómenos en los cuales se da la exclusión, la cual afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales.

Teniendo en cuenta que es un tema plural que involucra diferentes actores, en diversas situaciones en adelante se tratará la inclusión, como eje fundamental en el desarrollo de competencias ciudadanas. Este estudio se ubica en el área de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, en el tema de la Educación para la ciudadanía -EPC- y, en uno de los aspectos más relevantes de esta disciplina como lo es, la interculturalidad, en el contexto colombiano.

Se desarrolla a través del reconocimiento de la percepción de la comunidad educativa de una institución oficial, en el marco de una práctica pedagógica concreta en la que se busca generar encuentro con la propia cultura y la de "los otros", tales como minorías étnicas, indígenas, afrodescendientes, mujeres, niños. Es decir, un proceso de inclusión. Su importancia reside en el papel que juegan las competencias ciudadanas en el contexto escolar para el diálogo entre grupos sociales y culturales, en un país complejo y diverso.

La aparición y el recorrido por el tema de la diversidad condujo a que se evidenciara en la tesis, cada vez más amplio e incluyente, recogiendo la diversidad de orígenes, de culturas, de

identidades y/u orientaciones sexuales, nivel económico y diversidad religiosa y espiritual, para comprender que la diversidad humana continúa siendo un tema más amplio y complejo.

La estructura general está compuesta por cinco capítulos, los cuales presentan el devenir histórico del proceso. El primero, contiene la emergencia de la investigación, la cual surge del quehacer académico en las aulas de clase de la Institución educativa Jesús María Ormaza – IEJMO, de la ciudad de Pereira. Allí se contextualiza y surge la pregunta de investigación, ¿Cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes diversos como el de la Comunidad Educativa Jesús María Ormaza?, lo cual orienta un sendero complejo que se justifica desde la importancia social, política y educativa, como elementos relevantes afines con el asunto de estudio, y así determinar como objetivo general: Comprender cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes diversos como el de la Comunidad Educativa Jesús María Ormaza y como objetivos específicos: 1. Interpretar los códigos verbales y no verbales que posibilitan la comunicación intercultural y la generación de competencias ciudadanas en ambientes cotidianos de la comunidad educativa de la Institución. 2. Comprender cómo se producen la exclusión y la discriminación cultural de los “otros” en la Comunidad educativa. 3. Analizar los alcances y las limitaciones de la institución escolar en las dinámicas de comunicación intercultural para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de diversidad. Y 4, Proponer lineamientos pedagógicos que permitan desarrollar competencias ciudadanas incluyentes a través de la comunicación intercultural.

El segundo capítulo contiene las aproximaciones pragmáticas y teóricas, donde el marco referencial, lo constituyen los antecedentes históricos y el referente situacional de la Institución Educativa, seguidamente la revisión del estado del arte nacional e internacional que dan razón de los avances y discusiones actuales en esta temática. El referente o marco teórico fundamenta la interacción con los conceptos que acontecen en la argumentación acerca de la comunicación intercultural, el cual se constituye en el eje de interés particular, para ello se esclarecen los conceptos de cultura (García. C 2004), multiculturalidad (kimlicka, 1996; Avenue, 1997 y Escarbajal, 2010), diversidad, pluriculturalidad (Walsh (2001; kimlicka, 1996) e interculturalidad (Grimson, 2001; Sánchez, 2006), haciendo énfasis en la comunicación intercultural a partir de los estudios de Martha Rizo (2013), y la relación que existe entre ellos.

Además, se presenta una revisión de los conceptos de ciudadanía, competencias e inclusión desde las políticas nacionales y globales.

El tercer capítulo trata del diseño metodológico, el cual presenta la ruta de la metodología general, el enfoque cualitativo e integral que se desarrolla a través de una investigación colaborativa, la cual es una práctica de indagación en el aula que se inspira en ciertos criterios generales de orientación antes que un conjunto de procedimientos a aplicar Escudero (1989). En concordancia con lo anterior se desarrollaron los momentos más relevantes de esta investigación, como lo fueron el acercamiento a la población, la aplicación de los instrumentos y el análisis e interpretación de los hallazgos con el diseño de una matriz de sentido, que permitió obtener pertinencia y cierta estabilidad en la información.

El cuarto capítulo contiene la construcción de sentido y hallazgos, la cual es producto de las categorías y micro categorías de la matriz o batería y surge de la interacción entre los objetivos específicos y lo emergente de la teoría de comunicación intercultural planteado por Martha Rizo (2013), que permite hilar con detalle este aporte y resultados. Estos son: Auto percepción de la diferencia, hetero - percepción de la diferencia, inclusión y exclusión, fortalecimiento de las competencias ciudadanas, aportes específicos al ámbito educativo.

El quinto capítulo presenta la propuesta pedagógica que surge de esta investigación para el desarrollo de las competencias ciudadanas en ambientes de diversidad, teniendo en cuenta la importancia de la comunicación intercultural como desafío para intervenir la política educativa, tanto de la IEJMO, como a nivel regional, nacional e internacional. En este capítulo no sólo se comparten las actividades realizadas con estudiantes a través del trabajo cooperativo, sino, además, las propuestas para prolongar el impacto del proceso investigativo y que se considera de gran utilidad en el plano educativo para fomentar el respeto por las diferencias, la disminución de la violencia, de la discriminación y la segregación que aún subsiste en el entorno escolar.

CAPÍTULO I

Emergencia de la investigación

1.1. Contextualización del problema

La Educación para la Ciudadanía, a través de las competencias ciudadanas, ofrece un modelo apropiado para promover la inclusión a través del trabajo colaborativo en los Centros Educativos, lo que es, además, un principio, un medio y un fin para reconocer las aportaciones que hace cada una de las culturas presentes en las escuelas para la construcción de una nueva ciudadanía. Entre las situaciones que conllevan a este planteamiento se resalta, la necesidad de encontrar equilibrio en la enseñanza y el aprendizaje de los elementos que permiten comprender y ejercer la ciudadanía, como también el incremento de la violencia escolar, en particular del bullying o “matoneo”, donde la exclusión y las acciones discriminatorias hacen parte del fenómeno.

La Institución Educativa Jesús María Ormaza -IEJMO- se caracteriza por la manifestación del fenómeno bullying o de maltrato entre iguales en las relaciones de convivencia, siendo este, uno de los conflictos más importantes que ha orientado el camino de esta investigación. El bullying es una conducta agresiva y manifestación de acoso, en la que participan intersubjetivamente actores, quienes lo evidencian en una actitud natural. Este fenómeno escolar en la Institución, se manifiesta a través de conductas, relaciones y comportamientos de agresión física, psicológica y moral, intolerancia, discriminación, exclusión y desconocimiento del otro, demostrando con ello la importancia para cuestionar las distintas formas de violencia.

El ejercicio docente de la autora, desde el área de ciencias sociales se orientó desde los últimos años a la caracterización e intervención de estas dinámicas, en un esfuerzo por interpretar y adaptar creativamente las políticas de convivencia. Es así como, en el trayecto recorrido estuvo presente siempre, la revisión de la experiencia personal, en la cual se manifestó el matoneo o (bullying) como una realidad inocultable. Se encontró que desde la década pasada este fenómeno empezaba a intensificarse dentro y fuera de las aulas, a la par con la emergencia de las redes sociales y su creciente uso por parte de los estudiantes de la Institución Educativa.

Estas afirmaciones se evidenciaron en el informe del trabajo denominado: “Una Mirada a las interacciones entre el victimario y la víctima” Caracterización del fenómeno bullying en la IEJMO”, requisito para la obtención del título como, Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. El trabajo se sintetizó en el objetivo general de la investigación: Caracterizar las prácticas de uso del lenguaje en el fenómeno bullying, examinado desde los actores, situaciones, momentos y escenarios, que se da en el caso de los grados octavos del colegio Jesús María Ormaza de la ciudad de Pereira, durante el segundo semestre del año 2009, desde la perspectiva de las multimediasiones.

Dicho cuestionamiento conllevó a una reflexión a partir de estos interrogantes: ¿cómo educar en una sociedad que integre las diferencias y finalice las desigualdades? (Guadagni, (2014)) ¿qué sentido tiene la educación para la ciudadanía? Unas respuestas que desde la didáctica de ciencias sociales plantean el reto de explorar las posibilidades del fenómeno para actuar con celeridad y eficacia y para tratar de dar nuevas soluciones. Surge de esta manera el desafío de indagar el camino a la inclusión y los valores de formación desde pedagogías activas, que posibiliten la idea de inclusión, diálogo, interacción y respeto por la diversidad. Además, porque desde una mirada político social, a la formación escolar y en especial al acto educativo en la actualidad, se le cuestionan sus prácticas, como lo señala Foucault (1993), por favorecer la exclusión y la discriminación, con el estímulo de transformaciones ideológicas arraigadas en políticas y elementos económicos que transmiten “los valores dominantes y las formas de poder”. (Foucault, 1993, p. 79).

Este fenómeno de la exclusión tiene profundas raíces históricas y en la actualidad requiere de cambios estructurales de formación que lleven a comprender, desde la acción pedagógica, que la comunicación intercultural posibilita el respeto de la diversidad. La reflexión de frente a la evolución del sistema educativo y sus fines señala, además, la falta de acciones y estrategias que permitan formar en tolerancia, compasión y justicia, fundamentalmente, en el amor hacia el prójimo y aceptación del otro como ser humano. Construir el significado que tiene la diferencia radica en el sentido de lo humano, es decir, en el reconocimiento de las personas como tales, para compartir, participar y emprender proyectos de vida en conjunto. Ante la falta de formación para la democracia, la ciudadanía y la capacidad humana de la otredad, cuestiona Martha Nussbaum cuando afirma que:

En el afán de formar para el lucro, las naciones y los sistemas de educación descartan las habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. En cambio, se educan generaciones de máquinas útiles en lugar de ciudadanos capaces de pensar en forma crítica y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. (Nussbaum, 2010, p. 20).

Una sociedad plural, nutrida de multiplicidad de fenómenos, experiencias, alternativas, contingencias, es decir diversa, representa la oportunidad para valorar desde esa pluralidad la posibilidad de ser y de estar en el mundo, y hallar en ese vasto colorido la ocasión de ver el otro y a los otros como seres valiosos, excepcionales, similares pero distintos, para respetarlos y valorarlos en sus diferencias, es decir, avanzar en un camino hacia la fraternidad en la interculturalidad. En este sentido, existe actualmente un interesante avance en las políticas de inclusión en Colombia en el tema de las minorías. Desde la posición del Ministerio de Educación -MEN (2004) se visualiza el siguiente argumento que cuestiona la problemática de la exclusión:

(...) la escuela ha sido un instrumento muy eficaz para reproducir las miradas negativas que la mayoría blanca-mestiza, católica e hispanohablante ha articulado sobre nuestras minorías culturales y raciales. De esta forma, la idea de que estas minorías, principalmente las comunidades indígenas y negras, están compuestas por pseudo humanos o por seres humanos de segunda categoría, ha logrado enraizarse en las mentes de un gran número de personas que pertenecen a la mayoría, y en las mentes de no pocos miembros de los grupos minoritarios. (p. 1).

Por tal razón, se hace difícil la interacción y el crecimiento en conjunto con algunos grupos o integrantes de minorías, los cuales se han visto marginados o se han auto marginado del diseño y desarrollo de lo que se considera público, han interiorizado y reproducen una visión negativa de sus culturas, lo que no les permite valorar su propia riqueza. Lo anterior demuestra la necesidad de pensar la escuela como espacio de respeto por la diversidad, donde la convivencia y la formación en espacios de respeto y tolerancia, conlleven a que los individuos puedan afirmarse como sujetos de construcción de valiosos proyectos de vida, que en conjunto contribuirán a la vida pública del país.

El compromiso de la escuela en su quehacer pedagógico, debe tener en cuenta este planteamiento, que invita a evidenciar las minorías y las diferentes formas con que éstas, han contribuido en la formación de la Nación. Por lo tanto, esta propuesta conlleva a una intervención en el aula que dará respuesta a los cuestionamientos y necesidades de inclusión a través de procesos de trabajo colaborativo, los cuales provoquen situaciones saludables de enseñanza-aprendizaje y de crecimiento común, todo lo anterior justificaría la pregunta de investigación que subyace al presente proyecto y que es ¿cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad como el de la Comunidad Educativa Jesús María Ormaza?

En el caso específico de la IEJMO el análisis se realizará, no solamente con la población afrocolombiana o indígenas, sino que se tendrán en cuenta otras caracterizaciones como lo son los desplazados, los migrantes y la comunidad LGTBI.

1.2. Pregunta de investigación

Todo lo mencionado hasta este momento nos llevó a formularnos el siguiente interrogante: ¿Cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad como el de la Comunidad Educativa Jesús María Ormaza?

1.3. Justificación

Esta propuesta pretende brindar herramientas pedagógicas que no sólo reconozcan la diversidad, sino que, además, aporten a la educación para la ciudadanía intercultural en la comunidad educativa de una institución oficial. El documento se estructura desde tres frentes: la importancia social, política y educativa; lo cual implica comprender cómo se da la interacción de los diversos grupos sociales y cómo culturalmente construyen y deconstruyen formas de vida, que ganan gran visibilidad, a través de los procesos colaborativos. Teniendo en cuenta, que los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales se ocupan en gran medida de temas políticos y la aceptación de las de las personas en su cotidianidad, no es asunto manifiesto o evidente de los mismos, en esta investigación, todos los sujetos son constructores

de la historia, por lo tanto, es necesario reconocer la coexistencia humana y lo fundamental de aprender a crecer en sociedad.

1.3.1. Relevancia Política

La interculturalidad fundamenta la formación ciudadana y la democracia. Teniendo en cuenta que la EPC y las ciencias sociales, contienen la estructura curricular que orienta hacia la construcción de convivencia en la diversidad, es de esperarse que esta formación contribuya a reducir los índices de violencia escolar. Sin embargo, Sánchez (2006) plantea en torno a ello, que la formación para la ciudadanía además de democrática debe ser intercultural, ya que la escuela enfrenta el reto de responder a la multiculturalidad, por lo tanto, la política educativa debe proponer la defensa de saberes, valores y normas de convivencia comunes, pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de las diferencias que atenten contra ellos.

Por lo tanto, el aula de clase como un micro estado que representa las manifestaciones de la sociedad en general, permite observar las características y las intenciones de los grupos sociales en particular. Estudios realizados en los últimos años sugieren que, “la población joven contemporánea es la que menos conoce, menos se preocupa y menos critica a sus líderes e instituciones”. (Glendon, 1991, citado en Kimlicka, 2002, p. 129). Es así como podrían estar declinando seriamente las democracias. En el desarrollo de las actividades escolares son frecuentes fenómenos de segregación, discriminación y exclusión de los otros por su condición de género, etnia, religión o procedencia. El derecho a participar e integrarse en términos de igualdad suele restringirse no tanto como algo casual o episódico sino como una situación permanente, deteriorándose cada vez más la convivencia y el sentido de la dignidad humana. En este sentido, la violencia que se produce en los centros educativos impide la formación para la democracia y la participación política en un contexto pluricultural sumado a la tensión creciente entre lo local y lo global.

Joan Pagés y Santisteban (2006) plantean que la democracia y la participación democrática como sistema de gobierno debe ser defendida por la educación. Allí se deben centrar sus apuestas ya que la escuela ayuda a comprender, tanto las formas y la naturaleza del poder,

como las exigencias de la libertad. Teniendo en cuenta que la violencia y el conflicto son comunes en la vida social, el aumento de estos fenómenos en la vida escolar, particularmente en nuestro país, suscita la necesidad de generar políticas adecuadas que consigan, no solamente atenuar, sino construir bases estables para la sana convivencia. En un sistema democrático, es deber y derecho de todos participar. Sin embargo, el cambio de pensamiento experimentado por los jóvenes en el contexto pluricultural genera la necesidad de formación para la democracia y la participación política. Es notorio en la actualidad una creciente apatía de los votantes, el temor a la civilidad y un desinterés de los ciudadanos por lo público.

La educación para la ciudadanía propone entonces centrar la atención en la formación para la democracia y la interculturalidad para asumir roles y responsabilidades como ciudadanos de una sociedad libre, plural y tolerante. Significa no sólo cuestionar socialmente las formas cómo se desarrollan las estrategias didácticas y los procesos pedagógicos en el aula, sino también plantear una intervención que provea de nuevos argumentos frente al tema. Y tal intervención tendrá un carácter político en tanto ayude comprender la manera de relacionarse, cómo agruparse y establecer reglas o normas.

Por lo tanto, en nuestro país, el objetivo de la Corte Constitucional (2011) y el MEN, han sido coordinar acciones, con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, para formular una política para la prevención, detección y atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”, como también, las bases para propiciar la paz, la tolerancia, el respeto por la diferencia del otro y la inclusión.

Se construyó, además, una ruta de atención frente a la violencia escolar de todo tipo, en la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, con lo cual se pretende disminuir el impacto de la violencia escolar y dar criterios claros, como también caminos pertinentes para procesar los fenómenos y situaciones que provocan violencia. Dichas políticas permiten observar los avances en el reconocimiento de las situaciones de conflicto y violencia en la juventud, lo que genera la posibilidad de indagar más allá de la observación, las prácticas pedagógicas para intervenir en una sociedad caracterizada por situaciones de conflicto.

1.3.2. Relevancia social

En contextos plurales, la comunicación intercultural se concibe como reto y oportunidad para la formación de habilidades y competencias que promueven valores y actitudes para abordar problemáticas como el bullying, la discriminación y la exclusión en los jóvenes. Es así como, se ha demostrado que el fenómeno del *bullying* o matoneo escolar en Colombia quedó en evidencia con los resultados de las Pruebas Saber, donde se observan altas tasas de intimidación escolar, acoso y diversas formas de agresión, que generan un ambiente inseguro en las instituciones educativas. A partir de la situación paradójica que vivimos hoy Fernández nos recuerda:

La necesidad de la reivindicación de la identidad cultural propia y la exigencia de su reconocimiento, por lo que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos; por lo tanto la institución escolar se enfrenta al reto de responder a la multiculturalidad, y los programas de política educativa deberían proponerse desde el interculturalismo, es decir desde la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos. (Bolívar, 2004, p. 16).

La presencia de estas situaciones de conflicto, conlleva a deliberar en torno a que no se trata de fenómenos casuales, sino de una problemática que deteriora cada vez más la convivencia y el sentido de la dignidad humana. La construcción de esta propuesta en competencias ciudadanas, permite abordar estos fenómenos de la juventud en torno a la violencia física y simbólica, las cuales se manifiestan en los centros escolares bajo múltiples formas.

1.3.3. Relevancia Educativa.

A partir de las circunstancias esbozadas, se ve afectado el deseable desarrollo de una educación de calidad. La necesidad de fomentar la convivencia democrática y la participación política de los jóvenes son razones que han impulsado en los últimos años la reflexión, el debate, la investigación y la elaboración de nuevas propuestas en educación para la ciudadanía.

Según el estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana, (ICCS, por sus nombres en inglés) (2009), el conocimiento cívico en los países latinoamericanos que participaron en el estudio, entre ellos Colombia, tiende a ser relativamente bajo, sin desconocer por ello los esfuerzos de educación cívica y ciudadana en asuntos como la inclusión.

Es por ello que la pérdida de habilidades asociadas a la formación humanística está poniendo en peligro la salud de las democracias y la esperanza en un mundo basado en el respeto mutuo entre seres de distintas latitudes y geografías tal como lo señala Nussbaum (2010). En Colombia, las políticas nacionales evidencian lo trascendente del tema de educar para la ciudadanía, siendo uno de los retos más grandes que ha asumido el Ministerio de Educación. Por ello, enfatiza el posicionamiento del programa de competencias ciudadanas y la construcción y consolidación de los programas transversales, acorde con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115/94).

Se reconoce de esta manera que la Ley 115, establece como uno de los fines de la educación en Colombia, la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad. Del mismo modo, concibe que la escuela tiene la responsabilidad de:

Formar ciudadanos capaces de actuar de manera positiva en la sociedad, construyendo sus capacidades de ser, saber y saber hacer en términos de convivencia, participación, respeto a la diferencia, responsabilidad e identidad. Además de lo anterior las capacidades de respetar, defender, promover y ejercer sus derechos fundamentales y los de los demás, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. (MEN, 1994).

Cuando se afirma que es posible formar en ciudadanía, las competencias ciudadanas se organizan en tres grupos abarcadores de las demás competencias, a saber: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Abriendo la posibilidad de proponer otros temas de formación, de allí que uno de ellos sean las competencias ciudadanas interculturales. Es manifiesto entonces que la importancia de la educación para la ciudadanía representa, tanto a nivel local, como no local,

más que una necesidad, una puesta en escena de la ocasión fundamental, para hacerle frente a las realidades, de exclusión, conflicto y falta de respeto por la diferencia, sobre las cuales se cuestiona la carencia de formas humanas de convivencia y elementos para la educación y la formación de una ciudadanía más que democrática, intercultural para los jóvenes de hoy.

1.4. Objetivos

1.4.1 General

Comprender cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad como el de la Comunidad Educativa Jesús María Ormaza.

1.4.2 Específicos

1.4.2.1. Interpretar los códigos verbales y no verbales que posibilitan la comunicación intercultural y la generación de competencias ciudadanas en ambientes cotidianos de la comunidad educativa de la Institución.

1.4.2.2. Comprender cómo se producen la exclusión y la discriminación cultural de los “otros” en la Comunidad educativa.

1.4.2.3. Analizar los alcances y las limitaciones de la institución escolar en las dinámicas de comunicación intercultural para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de diversidad.

1.4.2.4. Proponer lineamientos pedagógicos que permitan desarrollar competencias ciudadanas incluyentes a través de la comunicación intercultural.

CAPÍTULO II

Aproximaciones pragmáticas y teóricas

2.1. Marco Referencial

2.1.1 Antecedentes Históricos.

La historia del ordenamiento territorial colombiano y el lugar que en este ocupa el denominado Eje Cafetero, puede servir como hilo conductor para configurar algunas de las realidades convergentes en el solapamiento de culturas, que un proyecto de interculturalidad debería considerar. El reconocimiento mutuo de las culturas que habitan un mismo territorio parte de tener clara la historicidad de su presencia, para recorrer diacrónicamente el espacio territorial del centro occidente colombiano a la luz de los conceptos de diversidad, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

Si bien estos conceptos culturales se originan desde finales del siglo XIX, pasando por todo el siglo XX y en lo corrido del XXI, es interesante, en el marco situacional de este trabajo, releer a la luz de estas categorías la historia del territorio que hoy corresponde a la República de Colombia, con el foco puesto en la zona que devino en Eje Cafetero.

A través de su, plantea el historiador colombiano Jorge Orlando Melo (1988), la organización de las fronteras externas e internas del territorio nacional han sufrido cambios diversos siguiendo criterios en mayor medida políticos y poblacionales, pero en mucha menor medida siguiendo consideraciones sobre sus realidades culturales. Las culturas preexistentes a la llegada de españoles a la actual Colombia, marcaron la continuidad y la discontinuidad del dominio territorial precolombino. Los grados de organización territorial indígena variaron desde las estructuras refinadas de los zipazgos en el altiplano cundi-boyacense hasta los cacicazgos constituidos en distintas regiones del país.

A partir de 1508 se instauran las fundaciones, primeras estructuras coloniales que servirían de avanzada para la conquista de los territorios septentrionales en Suramérica, semejantes a las

misiones católicas establecidas con igual finalidad en el Cono Sur. A lo largo del siglo XVI se configura la discusión en torno a la condición humana del indígena, como una forma de legitimar la expropiación y el dominio ultramarino sobre sus territorios. Dicha discusión alcanzó las más altas esferas políticas y el mayor grado conceptual con la edición en 1552 de la “Brevisima relación de la destrucción de las Indias”, del monje dominico Fray Bartolomé de las Casas. Un debate que devela el carácter puramente ideológico y político de un discurso y una práctica de conquista, con un barniz evangelizador que impregnó los casi cuatro siglos de vida colonial.

Las relaciones iniciales entre indígenas y americanos estuvieron marcadas por el comercio y la guerra, en un marco de total asimetría, “los debates teóricos medievales y modernos alrededor del comercio intercultural y de las diferencias en las formas de vida rural y urbana” así como el acatamiento formal de un ordenamiento legal, buscaban reducir algunas brechas en las nuevas colonias, propósito que a la larga nunca se cumplió:

Las tendencias tradicionales en la historiografía han destacado la hostilidad, la confrontación y el enfrentamiento como característicos del contacto entre europeos e indígenas, así como la división de la sociedad colonial en dos esferas independientes denominadas “República de los indios” y “República de los españoles”. Frente a ellas, la historiografía reciente ha puesto el énfasis en la tolerancia intercultural e inter-religiosa y en el mestizaje, así como en el intercambio más o menos pacífico, tanto de productos como de prácticas o elementos culturales. (Herreros, Benita y Díaz, 2013).

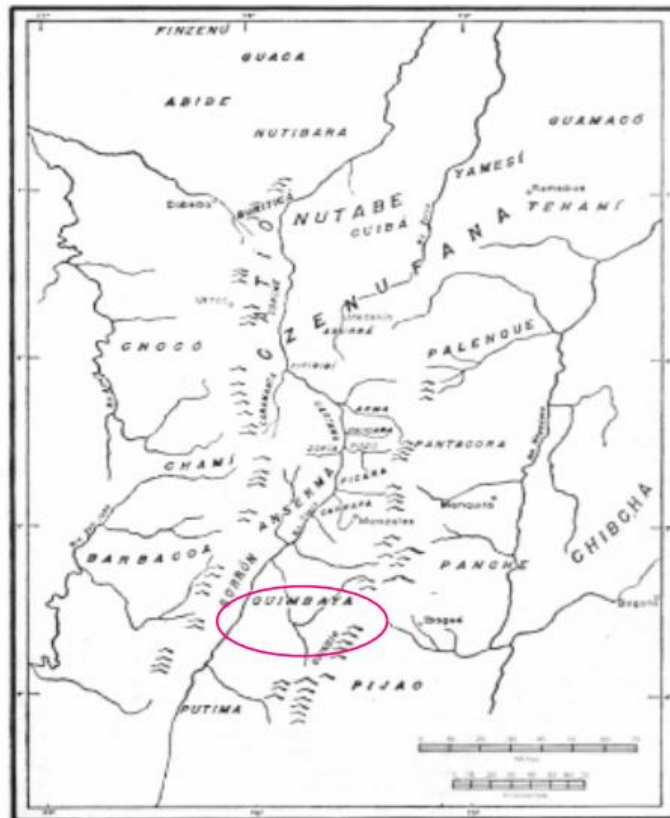
La estrategia castellana de dominio consistió en la “construcción de ciudades en el contexto de un mundo predominantemente rural” (Herreros, Benita y Díaz, 2013). De allí surgirá la ancestral oposición campo-ciudad: las nuevas ciudades castellanas surgieron en territorio americano por sobre posición o contigüidad a los centros indígenas más poblados, fueran éstos las ciudades capitales de grandes imperios como Tenochtitlan y Cuzco, o bien centros rituales de algunos pueblos, como la confederación chibcha. La estrategia española para conquistar a los pueblos indígenas fue a través de la vida urbana, escenario principal para la segregación política, económica y cultural de los espacios.

La agrupación de los indígenas en poblados servía para reducir el control original de éstos sobre un territorio predominantemente rural, al tiempo que iniciaba un proceso de ruptura con el universo simbólico que les permitía nombrarlo e interactuar con él para la sobrevivencia desde tiempos ancestrales. Así, lo rural comenzaría a perder el carácter central en favor de lo urbano.

El comercio se incardinaba con esos conceptos y convertía la ciudad en el centro en el que llevar a cabo los contactos necesarios para la extensión de la forma de vida castellana. Independientemente de que las ciudades se consolidaran o fueran abandonadas, o de que se tratara de grandes urbes o tímidos asentamientos, la teoría respecto a su necesidad como centro neurálgico de la colonización no ofrecía ninguna duda frente a la consideración del mundo rural como carente de civilización y de posibilidades de desarrollar una vida ordenada y política. (...) De esta manera, los indígenas serían atraídos a *conversación* con los cristianos a través del comercio, lo cual, facilitaría su integración en *buena policía*. Todo ello sucedería de manera más efectiva, por supuesto, en el entorno urbano. (Herrerros, Benita y Díaz, 2013).

Con la fundación de Cartago en 1540, adscrita a la gobernación de Popayán, los exploradores y posteriormente los conquistadores tuvieron una base para adentrarse en el territorio. La ciudad surgió con su muralla de tapia alrededor del caserío como símbolo de protección y límite entre lo urbano y lo rural. Y allí dentro, se consolidaron las estructuras segregadas para marcar la identidad y la diferencia cultural, como por ejemplo el Convento San Antonio de Padua y la plaza de mercado, para la asimilación espiritual y corporal.

Gráfica 1. Grupos indígenas en el centro occidente colombiano a la llegada de los españoles



Fuente: Parsons (1979: 53)

El derribamiento de centros ceremoniales para levantar en su lugar templos cristianos y la “aparición” mística de íconos religiosos, fueron dos de las tendencias típicas seguidas en tiempos coloniales para cristianizar a los nativos. En 1531, diez años después de la conquista de México, la aparición de la Virgen María al indígena Juan Diego en el antiguo templo azteca de Tepeyac, sería la primera de muchas apariciones del mismo tipo, entre las cuales se contará la de la indígena María Ramos en Cartago, Nueva Granada, 33 años después de fundada la ciudad, de acuerdo con Rivera:

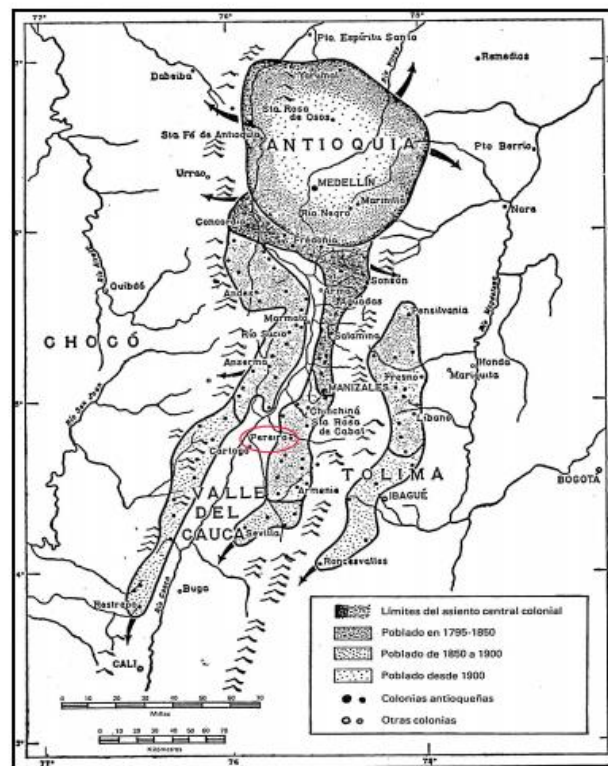
Contenta con su descubrimiento, María Ramos llevó el lienzo al convento y se lo mostró a Fray Bernardo Macías. El sacerdote vio que de hecho una imagen fue alguna vez pintada en él, pero consideró el estado del paño tan precario que no tendría sentido conservarlo en el convento, por eso lo cedió a la joven, para que ella lo llevara a su casa y lo pusiera en un lugar conveniente. Así lo hizo María Ramos que puso el paño en su vivienda y comenzó a rezar delante de él. Con el tiempo invitó a otras personas a hacer lo mismo. Así Nuestra Señora favoreció esta devoción popular, atendiendo los pedidos que le eran hechos delante de tan modesta como primitiva imagen. (Rivera, 2014).

Dentro de las murallas de Cartago y más allá de su perímetro, una nueva realidad de sincretismo cultural se dio con la llegada de los primeros negros esclavizados a la Provincia de Popayán. Algunos fugados protagonizaron en 1781 una de las primeras intentonas de rebeldía afro en el virreinato de la Nueva Granada: el efímero palenque de Turín (Zuluaga Gómez, 1998). El nombre que hoy recibe el Otún, principal afluente de la moderna Pereira se debe, según Zuluaga, al homenaje que la población negra le rindió a Oshum, deidad de las aguas dulces en el panteón africano (Zuluaga Gómez, 2006). De esta manera, los ingredientes para una realidad multicultural estaban puestos sobre el territorio de lo que sería Cartago Viejo y luego Pereira.

El traslado de la ciudad a finales del siglo XVII al emplazamiento del actual Cartago genera un “vacío histórico” entre el tiempo restante del período colonial y las seis primeras décadas del período republicano. Los historiadores tradicionales han resaltado el papel de una nueva élite regional que volcó su interés por esta tierra promisoría a finales del siglo XIX, la cual contaba ya con la presencia de comunidades negras, indígenas y campesinas. Las negritudes, presentes en las fronteras de los actuales departamentos de Risaralda y Chocó; los indígenas, asentados en el Resguardo de Pyndaná de Los Cerrillos, emplazado en lo que hoy se denomina Cerritos en límites con el departamento del Valle; y los campesinos procedentes del suroriente y suroeste antioqueño. Se genera así una pseudohistoria “blanca” que se ubica más del lado de “la apología a la gesta colonizadora” desconociendo, hasta la fecha, “los conflictos sociales por la tierra en el siglo XIX” (Rivera, 2014, pág. 68). Este desconocimiento “histórico” y esa apología al hombre blanco encierra:

(...) las contradicciones emanadas de los intereses mercantilistas de un grupo social heterogéneo de latifundistas, que se forjó a través de cuestionables litigios e impugnaciones para hacer efectivos sus inválidos y apócrifos “títulos realengos de origen colonial” y así poder apropiarse de las “mejoras de tierras” ejecutadas de antemano por los campesinos pobres provenientes del occidente colombiano, que en su afán por labrarse un nuevo lugar para trabajar y vivir, desbrozaron espacios de selva andina y cultivaron con ahínco la vertiente cordillerana, el piedemonte, los valles coluvio-aluviales y el conglomerado de lomeríos que componen el macro-abanico donde se emplazaron diversos municipios, entre ellos Pereira. (Rivera, 2014, pág. 69).

Gráfica 2. La colonización antioqueña en el occidente colombiano.



Fuente: Parsons (1979: 21)

En consecuencia, el mito fundacional se hace sobre la base del desconocimiento a los descendientes de las culturas prehispánicas y coloniales que hunden su presencia en los siglos e incluso en los milenios. A esto se suma el hecho de ser Pereira, fundada supuestamente el 30

de agosto de 1863. En poco más de siglo y medio de existencia la ciudad se configuró como lugar de paso y de llegada para comerciantes, gUAQUEROS, migrantes y fugitivos que, en el marco de las guerras civiles que marcaron el tránsito al siglo XX, hallaron en la encrucijada del centro occidente colombiano una zona acogedora y un crisol de diversidad cultural.

El mito fundacional ha mostrado la colonización del centro occidente colombiano como una empresa democratizadora y, por lo tanto, de diálogo cultural entre los distintos actores que la hicieron posible. Pero la figura del hombre, hacha en mano en su lucha solitaria contra la naturaleza, esconde la realidad de fuertes tensiones entre latifundistas con pretensiones sobre los baldíos en nombre de abolengos supuestamente heredados a finales del período colonial. Un enmascaramiento que sacó de los libros de historia a quienes habían nombrado el paisaje con los ríos y montañas a los que ligaron su ciclo vital y un universo simbólico del cual hoy quedan remanentes, residuos con los cuales, en un diálogo a la luz de la interculturalidad, podría traerse de nuevo al escenario a todos aquellos invisibilizados por el “recio empuje de los titanes”.

De acuerdo con el estudio Pereira Imaginada II de Consuelo Orozco (2011), se recopila una interesante monografía del barrio Cuba, como lugar que alberga a la Institución Educativa Jesús María Ormaza,

Particularmente el barrio Cuba, denominado Ciudadela Cuba, es un sector de Pereira conformado por cinco comunas (Cuba, San Joaquín, Perla del Otún, Consota y una parte de El Oso), más de 100 barrios y una población aproximada de 150.000 habitantes (DANE 2005), pertenecientes en su gran mayoría a estratos sociales bajos. Está enmarcada por los ríos Consota, la quebrada El Oso y la vía que comunica a Pereira - Alcalá y Armenia, para una extensión de más de mil hectáreas, que corresponden al 34.86% del área urbana de Pereira. (p.55)

El barrio consta de dos etapas: la etapa I comprendida entre la avenida central hasta el río Consota y desde la calle 71 hasta la 75. La etapa II, comprendida entre la avenida central hasta la banca del ferrocarril (hoy avenida la independencia), y desde la iglesia San Francisco hasta

el río Consota, incluyendo el sector del Oso. En abril de 1962 había 750 casas construidas en las dos etapas.

El barrio fue concebido como un proyecto de emergencia social ante los problemas de hacinamiento que vivía la ciudad a causa del fenómeno de la violencia: —Pereira fue el primer centro de exiliados de la violencia. La historia del Ciudadela Cuba inicia a finales de 1960 cuando el Instituto de Crédito Territorial (ICT), hace entrega de los formularios a las familias a las cuales se les adjudicó lote; fue oficialmente fundado el 10 de febrero de 1961 con la celebración de una misa.

Inicialmente, las familias construyeron al fondo del lote un rancho de guadua y material de desechos e iniciaron la construcción formal a partir del frente del lote hacia adentro. No se contaba con el servicio de acueducto el cual se suplió con servicios comunales en 9 casetas distribuidas entre la primera y la segunda etapa, cada una con 12 baños, 12 lavaderos y 8 llaves para el abastecimiento de agua llevada en recipientes a los domicilios. No existía alcantarillado y cada familia construyó la correspondiente letrina.

Los primeros habitantes del barrio, en su gran mayoría, se transportaban a pie hasta el sector de Nacaderos, allí tomaban un bus que los conducía al centro de la ciudad. Posteriormente se genera la expansión urbanística a partir de finales de los 70_s con el crecimiento de barrios hacia el sur de la ciudad en lo que hoy conocemos como las comunas de Perla del Otún, San Joaquín, Consota y El Oso. En cuanto a los desarrollos en torno a la educación, cuenta Orozco (2011) que,

En el año de 1961, se inició la que se llamó la primera escuela, y para dictar clases lo hacían en una ramada que a su vez servía para dar misa; ubicada en el centro del parque principal. se crearon escuelas satélites y luego las personas de la Ciudadela exigieron a las entidades municipales la creación de un centro educativo. Es así como, para el año de 1962 se creó la primera escuela llamada Juan XXIII y entre los años 1963 a 1965 se crearon las escuelas Hans Drews Arango y San Fernando. Posteriormente en el año de 1966 se dio vía jurídica al Colegio Oficial Jesús María Ormaza, funcionando en su primer año en la escuela Juan XXIII, en la jornada de la tarde, y permitiendo a la Ciudadela Cuba la apertura como un

barrio sólido dentro del perímetro urbano, gracias a la ayuda y colaboración de todos sus habitantes. (p. 58)

2.1.2. Referente situacional: La Institución Educativa Jesús María Ormaza (IEJMO)

La IEJMO es una institución de carácter oficial, ubicada en el barrio Cuba de la ciudad de Pereira, posee una capacidad instalada para mil doscientos estudiantes, su población plural se caracteriza al momento de la matrícula como diversa. De acuerdo con la información institucional, según el Sistema Integrado de Matrícula -SIMAT, en la actualidad asisten 1072 estudiantes, en mayor cantidad pertenecientes a los estratos 1 y 2, donde el mayor porcentaje lo constituyen los estudiantes regulares, también se encuentran matriculados estudiantes con régimen especial, es decir aquellos que, según criterios del MEN, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden, como indígenas, afrodescendientes, desplazados, los cuales se registran como población vulnerable.

De acuerdo con esta caracterización, hay matriculados 33 afrodescendientes, 25 desplazados y ninguno de otras etnias. Además, el colegio posee las instalaciones y programas adecuados para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes se denominan “de inclusión”. En el momento atiende 174, de los cuales 73 están en aulas flexibles, 52 en el programa 3011 y el resto en las aulas regulares.

La institución ha adoptado un modelo pedagógico cognitivo social que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante con el afán de dar respuesta a sus problemáticas, intereses y particularidades como también del entorno, caracterizado por la necesidad de formación humana y en valores para una población que manifiesta problemas familiares, económicos y sociales, ya que en un alto porcentaje han sido víctimas de la reciente violencia en nuestro país.

En el marco de esta realidad multicultural, el currículo de ciencias sociales de la IEJMO, es limitado, por lo que no son tenidos en cuenta problemáticas cotidianas y generalizadas como la pobreza, la desigualdad, la exclusión o la segregación de grupos sociales minoritarios. Estos

actores invisibles o ignorados son fundamentales para que la escuela tome una posición crítica para transformar la realidad descrita, retomando el pasado, interviniendo en el presente y proyectando hacia el futuro una utopía que, por inalcanzable, conlleve siempre, como lo dice el lema institucional “por un camino nuevo”.

2.2. Estado del arte

Para la elaboración de este apartado se realizó una minuciosa búsqueda en diferentes fuentes de datos proporcionados por la universidad tecnológica de Pereira, entre ellos Dialnet, Scielo y Scopus y CLACSO. Algunas de las palabras clave para encontrar afinidad con las investigaciones realizadas fueron: Interculturalidad, diversidad cultural, educación para la ciudadanía intercultural. La investigación acerca de la comunicación intercultural en una mirada hacia las competencias ciudadanas, es un estudio que ha sido cuestionado y analizado desde múltiples miradas, contextos, perspectivas y enfoques. De esta manera, las investigaciones dan cuenta de la relevancia de este asunto en las fuentes bibliográficas consultadas y dan pautas sobre cómo abordarlas en un contexto como el nuestro.

Esta exploración de las investigaciones en entornos cercanos, se presenta en este estado del arte dividida en tres secciones. El estado del arte nacional en el que se ubicaran las tesis doctorales que sobre el tema se han trabajado en RUDECOLOMBIA, red a la cual pertenece el doctorado en el que se inscribe este estudio; y el estado del arte internacional que comprende las investigaciones realizadas en Iberoamérica y Latinoamérica.

2.2.1. A nivel Nacional

- 1. Tesis doctoral. Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos. 2016. Edison Díaz Sánchez. Universidad Santo Tomás. Bogotá Colombia.**

La investigación se realizó entre los años 2013 a 2016, incluida en la línea de investigación Educación, Cultura y Sociedad perteneciente al Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, buscando la comprensión a partir de un estudio comparativo, de los saberes y las

prácticas de las Afrocolombias o Colombias negras, pertenecientes a la educación formal y a la educación para el trabajo y el desarrollo humano de Colombia, buscando formular recomendaciones para el mejoramiento de los estudios escolares afrocolombianos en los entornos educativos del país; los referentes teóricos, epistémicos y metodológicos, están encaminados desde el Giro decolonial, la teoría crítica, el pensamiento heterárquico y la etnometodología. Los resultados van encaminados a establecer que:

“las comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras han construido una serie de saberes y prácticas escolares que están desarrolladas desde las dimensiones político-social, pedagógica, lingüística, ecoambiental, geo-histórica, religioso-espiritual e investigativa en los diferentes entornos educativos del país (tanto institucionales como no formales)”

La ruta metodológica que tomó la investigación es desde la perspectiva epistémica de la epistemología del Sur, teniendo un enfoque cualitativo, de tipo correlacional y el método utilizado es la etnometodología. Para la recolección, procesamiento y análisis de la información se utilizaron técnicas de la investigación social, como la observación participante activa, la entrevista semiestructurada, la revisión de fuentes documentales, el diario de campo y los registros sonoros, fotográficos y audiovisuales.

La población de la investigación se sitúan en tres entornos educativos de los estudios escolares afrocolombianos del país: a) instituciones educativas de la capital de la República que han venido desarrollando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA); b) organizaciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano en algunas localidades de Bogotá, D.C. de base afrocolombiana que están adelantando formación en estudios escolares afrocolombianos; y c) instituciones educativas donde se trabaja la Etnoeducación para comunidades afrocolombianas, en el occidente del país (sur del Valle del Cauca y norte del Cauca).

En el desarrollo investigativo se plantearon cinco fases y cuatro etapas: la recolección de datos, la validación, la interpretación y la acción a partir de la triangulación de la información, estableciendo un cuadro comparativo con tres categorías y once subcategorías de la

investigación con los entornos educativos visitados en el trabajo de campo, para su posterior análisis y registro de saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos.

2. Tesis doctoral. Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D.C. Jairo Hernán Téllez Salazar. Universidad de la Salle. 2017. Bogotá. Colombia

Su objetivo principal es identificar e interpretar las significaciones sociales que tienen los actores educativos en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá, D.C. con relación al conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, a fin de realizar sugerencias para el mejoramiento de la convivencia escolar colombiana. Se abordaron tres categorías teóricas: significaciones sociales, convivencia escolar y política pública educativa.

La metodología trabajada es de corte cualitativo e interpretativo, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento investigativo, que permitió recoger información acerca de las significaciones sociales con algunos actores educativos. Analizando la información a luz de las categorías fundamentales. Finalmente, derivados de los hallazgos obtenidos y la respectiva interpretación, se hacen algunas sugerencias para retroalimentar el tema, especialmente aplicables al contexto de las instituciones escolares y el campo educativo, también, se dejan trazados posibles caminos que se puedan seguir en futuras investigaciones.

2.2.2. Tesis Nacionales RUDECOLOMBIA

3. Tesis doctoral: Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. 2017. Martha Lucia Izquierdo Barrera. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia

Esta tesis doctoral está basada en una investigación de carácter educativo, donde se indaga por el fenómeno de la educación intercultural desde la pluriétnicidad y multiculturalidad de los diversos territorios y pueblos de Colombia, teniendo en cuenta tres grandes categorías: Educación indígena, Etnoeducación y Educación Intercultural. Se sistematizaron las

experiencias pedagógicas, desde la descripción, el análisis crítico y la comprensión de las dinámicas comunicativas y socioculturales, las transformaciones y construcciones interculturales, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, se tomaron veintinueve (29) estudiantes indígenas y mestizos. Es una investigación cualitativa con metodología de sistematización de experiencias, de los trabajos de grado de los participantes de los aprendizajes significativos. Los resultados van encaminados en ver la etnoeducación como una Licenciatura con características propias (históricas, culturales, sociales, económicas, de salud, espirituales y comunicativas). En el apartado de la educación indígena, se enfatiza en la necesidad de conocer y dialogar el quehacer educativo específico con el pueblo Embera Chamí en contextos multiculturales diversos y pluriétnicos. Desde la educación intercultural, se encontraron elementos muy importantes como lo son:

“el valorar y vivir el respeto, diálogo y relaciones educativas y socioeducativas desde la pluralidad humana, social y comunitaria (a partir del reconocimiento del otro y de sus identidades) para la construcción interactiva, social y ética para la convivencia entre los pueblos y las personas indígenas y no indígenas”.

4. Tesis Doctoral: Formación de los Jóvenes de Bogotá en el ámbito de la sostenibilidad desde una perspectiva local, en un marco colaborativo e intercultural. 2016. Yair Alexander Porras Contreras Universidad Pedagógica Nacional Colombia.

En esta investigación se realizó una propuesta de Formación de Profesores en la Competencia Intercultural desde la Perspectiva de la Sustentabilidad muy fuerte y se propuso reconocer las representaciones sociales e ideas que sobre la crisis ambiental y la sustentabilidad, evidencian futuros docentes de Química, con el fin de proponer medidas de mejora de los procesos de formación de la competencia intercultural, desde la perspectiva de la sustentabilidad, al interior de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Cuestiona que la facultad de educación en la formación ambiental de los profesores obedece a un proyecto político y pedagógico que tiene en su seno la construcción de un ideario de ciudadanía, el cual

involucra diferentes posturas epistemológicas, ontológicas, pedagógicas, éticas, políticas y ambientales, con las cuales se complejizan las visiones de mundo.

Los resultados de esta tesis se muestran en relación con tres categorías de análisis: sujetos, conocimiento escolar y fines de la escuela. En cuanto a los sujetos, es claro que existen relaciones entre estudiantes donde predomina la discriminación, aunque se respeta su legado cultural en relación con las artesanías y el deporte. Predomina la distancia entre profesores y estudiantes indígenas, debido a la falta de comunicación o la dificultad para establecer relaciones de intercambio debido a la falta de experiencia de los docentes con comunidades indígenas. En la categoría conocimiento escolar, se encontraron profesores que están de acuerdo con una atención pedagógica diferencial, quienes lideran técnicas y métodos de adaptación curricular y de aula, aunque existen docentes que no ven necesario hacerlo, pues se parapetan en la homogenización. En la categoría fines en la escuela, esta misma homogenización cultural constituye un obstáculo ante los retos de incorporar la mirada intercultural en la escuela.

Reconoce finalmente que, existen avances en materia de experiencias de aula, construcción curricular y acercamiento a comunidades, aunque la perspectiva intercultural sigue siendo una asignatura pendiente.

2.2.3. A nivel Latinoamericano

5. Tesis Doctoral. Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. Nascimento, Raimundo Nonato Ferreira do. 2014. Universidade Federal de Pernambuco. Teses de Doutorado - Antropologia. Brasil.

En el presente trabajo, buscamos reflexionar sobre los significados que la interculturalidad y la educación intercultural han adquirido en el campo de la educación escolar indígena en Brasil. El debate sobre una educación intercultural para los pueblos indígenas tiene sus raíces vinculadas a las reivindicaciones de los movimientos indígenas e indigenistas de los años 1970. En este período el movimiento indígena organizado comenzó a cuestionar los modelos

educativos homogeneizantes que les eran impuestos y pasó a reivindicar una educación que se guiar en el respeto y la valorización de su diversidad étnica y cultural.

Con la Constitución Federal de 1988, que reconoce a Brasil como Estado Pluricultural, se ha dado también a los pueblos indígenas la garantía del mantenimiento de sus culturas y asegurada una educación específica y diferenciada pautada en sus valores y que, por encima de todo, respete su diversidad, así como sus modos propios de ser y hacer educación. Con este reconocimiento, la educación escolar destinada a los pueblos indígenas en Brasil pasó a ser normativamente reconocida como educación escolar indígena, específica y diferenciada intercultural y bilingüe.

Es, pues, partiendo del supuesto de la existencia de una educación intercultural para los pueblos indígenas que nos proponemos a este análisis, que tiene como objetivo comprender cómo la noción de interculturalidad está siendo concebida y empleada en el campo de la educación escolar indígena en el estado de Roraima.

En este análisis, se parte de los debates gestados acerca de este modelo de educación, para luego analizar cómo el mismo viene siendo implantado en las escuelas indígenas, a través de dos estudios de caso. En cuanto estrategia metodológica, recurrimos a la etnografía, por creer que ésta nos permite analizar de forma comparativa los casos investigados, posibilitando percibir detalladamente cómo ese modelo educativo viene contribuyendo en los procesos de reafirmación cultural e identitaria de los pueblos indígenas en ellas involucrados, además de buscar profundizar el entendimiento de la interculturalidad”.

6. Tesis Doctoral: Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria. 2006. Violeta Denis Jiménez Lobatos, 2014. Universidad Veracruzana. Veracruz México.

Esta investigación, parte de la pregunta ¿Cómo se concibe y cómo se está implementando a través de prácticas concretas el enfoque educativo por competencias y la interculturalidad por parte del profesorado? Por lo tanto, se propone analizar la implementación de la Reforma de la

Educación Secundaria de 2006, a través de los decires y los haceres del profesorado que imparte asignaturas de ciencias sociales, en torno a las competencias y la interculturalidad en dos escuelas secundarias del Totonacapan en el estado de Veracruz México.

Parte del abordaje teórico del trinomio diferencia, diversidad cultural y desigualdad. Realizando una revisión conceptual de las competencias e interculturalidad en el ámbito educativo, asimismo de las competencias interculturales, como un punto de encuentro de los anteriores. Se halló que las competencias y la interculturalidad representan, por sí mismas, dos líneas de acción que se analizaron desde los decires y los haceres del profesorado en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), pero a su vez, estas dos líneas de acción convergen en el punto de las competencias interculturales Después de analizar la teoría sobre las competencias interculturales concluyó que estas son una herramienta para lograr que las competencias y la interculturalidad se reflejan en la práctica docente, lo cual no se manifiesta en el profesorado que fue analizado, además, el desarrollo de competencias está en estrecha relación con las desigualdades, diversidades y diferencias que hay dentro de un grupo de estudiantes, porque es aquí donde se construyen y surgen los conocimientos, las habilidades y las actitudes de cada individuo.

En relación con la investigación en competencias ciudadanas en ambientes de diversidad cultural esta tesis hace importantes aportes tanto teóricos como metodológicos, en especial porque invita a reconocer que la educación intercultural es un punto de partida para el desarrollo de competencias, que tenga como base el respeto y la valoración de la diversidad cultural para favorecer la equidad educativa y las competencias interculturales (Aguado, 1996; Malik, 2003; Dietz 2007 y Gil-Jaurena, 2012, citados por Jiménez, 2014).

2.2.4. A nivel Iberoamericano

- 7. Tesis Doctoral. La educación y la cultura de la aldea Mundaruku-Takuara del río Tapajossus valores pedagógicos y antropológicos, subsidios para la educación intercultural (Amazonia-Pará-Brasil). Maria Soeli dos Anjos Farias Lemoine. 2005. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. España.**

Este estudio de tesis doctoral fue desarrollado en una comunidad indígena brasileña, que autodenominase Munduruku-Takuara del Río Tapajós. Ese grupo caracterizarse tradicional e indígena por transmitir sus valores y conocimientos ancestrales a sus descendientes. Partimos de una primera hipótesis de que los valores antropológicos de una cultura, grupo o sociedad, en particular, deben ser considerados como ideas-fuerza para el planteamiento de una educación y de una pedagogía que lleve en cuenta las diversidades y las nuevas identidades culturales. Los objetivos que orientaron todo el proceso teórico-empírico fueron: 1,- En sentido lato sensu- Identificar y comparar los valores culturales de los Munduruku-Takuara con el currículo enseñado en la escuela, considerando que la educación y la cultura indígenas son entendidos en cuanto contenidos antropológicos-pedagógico indisociados des currículo escolar. 2,- En sentido stritu sensu-Investigar, categorizar y analizar los valores culturales de los Munduruku-Takuara a la luz de las teorías antropológica y pedagógicas de la educación en Brasil.

Para el estudio empírico se tuvieron en cuenta las 27 familias de la comunidad Munduruku-Takuara. La población total de la aldea es de 159 personas. Siendo que 81 individuos participaron de la investigación. Entre ellos 37 son estudiantes (adultos, jóvenes y niños mayores) y 44 no estudiantes (adultos y ancianos). Las informaciones específicas fueron recogidas junto al grupo a través de entrevistas estructuradas individuales y entrevista grupal (técnica delphi). En el campo descriptivo-etnográfico, llevamos en cuenta la cultura material y espiritual del grupo. Depende de esos valores la memoria cultural y la supervivencia social, económica y moral de los Munduruku-Takuara, está aquí considerada, no un espacio físico ocupado por profesor y alumnos, sino un campo socio-cultural más amplio, interactivo y dialógico entre familia-es”

8. Tesis Doctoral. La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural. Adriana Aurora Ávila Pardo. Octubre 2015. Universidad de Granada. España.

El objetivo de esta investigación fue interpretar y analizar, desde una perspectiva crítica, la manera en que se institucionalizan el discurso y la práctica de la interculturalidad en el nivel

educativo superior a través de un acercamiento etnográfico y biográfico-narrativo a los actores y discursos del proceso de creación y diseño de la Universidad Veracruzana Intercultural. Para esto se analizaron los discursos de los actores participantes en la etapa fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en relación a los desafíos que enfrenta la educación superior en un contexto pluricultural como el mexicano.

También se tuvieron en cuenta los imaginarios de los artífices de la universidad intercultural en Veracruz acerca de las formas de enfrentar tales desafíos desde el espacio emergente de la educación superior pública intercultural en Veracruz, México. Respondiendo a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el proceso por el cual la interculturalidad permite la convergencia de múltiples proyectos y actores en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural? Poniendo especial énfasis en el papel central que ha jugado la educación en la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Asimismo, se analiza el tema desde el espacio emergente de los estudios interculturales a través de conceptos clave para entender el fenómeno de la educación superior intercultural, como un proceso que involucra identidades e imaginarios que se traducen en utopías e ideologías de múltiples actores sociales que cuestionan la función social de la universidad pública en México.

Los resultados se muestran empíricamente desde la manera como se percibe la educación superior, primero como un medio de transformaciones; en la universidad y en las comunidades que reciben influencia del proyecto.

El trabajo combina el método biográfico–narrativo y la etnografía a través del proceso de investigación, que se describe en sus fases preparatoria, empírica y de análisis.

“Las conclusiones nos llevan a caracterizar a los actores partícipes en el proceso de creación de la Universidad Veracruzana Intercultural como actores educativos institucionales, actores indígenas y actores de la sociedad civil organizada. Así mismo se muestran las confluencias y las tensiones existentes entre los itinerarios biográficos y teóricos de dichos actores, caracterizados en espacios de intersección entre las esferas del Estado y de la sociedad civil”.

9. Tesis doctoral: La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia. Gustavo González. (2012). Barcelona: Universidad de Barcelona. España

En la investigación acerca de la formación inicial del profesorado de ciencias sociales en Colombia, (González, 2012) cuestiona el fracaso en diferentes propuestas para mejorar la formación en ciudadanía. Por ello indaga en el conocimiento o las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de EPC, como también en el diseño de las clases de ciencias sociales y las prácticas de enseñanza realizadas durante la práctica docente, para comprender sus perspectivas y las implicaciones en la enseñanza de esta temática.

Este estudio sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes y profesores de ciencias sociales, encuentra su relación con la investigación acerca de los actores invisibles en el aprendizaje de EPC intercultural en Colombia. Fundamentalmente, se interesa por los discursos y las prácticas sobre la EPC y sus implicaciones en las prácticas de enseñanza. Busca también evidenciar cómo es el aprendizaje de los contenidos de educación para una ciudadanía intercultural y las transformaciones que de ello se derivan.

González formula una completa batería de preguntas de investigación, a partir de las categorías que recoge en los objetivos propuestos para identificar las representaciones sobre EPC, caracterizar las competencias ciudadanas y reconocer la influencia de la formación curricular en las representaciones. En segunda medida indaga por la relación entre las finalidades de la EPC y las demás disciplinas de las ciencias sociales. Finalmente, se pregunta por la manera cómo se reflejan las representaciones sociales en el diseño curricular y la intervención didáctica que realizan en las prácticas docentes.

Este planteamiento circular permite observar un proceso metodológico que examina la relación del conocimiento teórico con la práctica docente, lo cual es significativo en la investigación acerca de la comunicación intercultural y las Competencias Ciudadanas Incluyentes. En conclusión, Gustavo González proporciona con su tesis doctoral una ruta metodológica posible para la secuencia didáctica en ciencias sociales que en el marco del trabajo de investigación en la IE JMO hará posible la intervención en el aula, la reflexión de

los miembros de la Comunidad Educativa y la posterior incorporación de las sugerencias del estudiantado al diseño de nuevas propuestas curriculares.

10. Tesis Doctoral: Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia (2006). Iván Sánchez Fontalvo. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

Como línea de investigación en el tema de la interacción entre la formación de una ciudadanía democrática y la interculturalidad, la tesis doctoral de Iván Sánchez Fontalvo, realizada en el año 2006 desde la Universidad de Barcelona, cuestiona el papel que juega la educación en Colombia para dar respuestas a las problemáticas que se presentan en cuanto a la realidad sociocultural y plantea la necesidad de formar el profesorado que labora en contextos diversos culturalmente, en EPC Democrática e Intercultural.

En la primera fase de investigación, es decir en un estudio diagnóstico, el autor promueve el conocimiento de la realidad sociocultural de Colombia y realiza una mirada regresiva a la educación popular, la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, confrontando con la propuesta del Ministerio de Educación en cuanto a los lineamientos para las competencias ciudadanas. Sánchez encontró que la EPC no presenta suficiente potencial para formar y construir un proyecto de nación acorde con la diversidad. A partir de este hallazgo, puntualiza su construcción teórica en los conceptos de ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural y ciudadanía democrática, lo que permite comprender e identificar las aportaciones y limitaciones en lo referente a la formación en ciudadanía que requiere Colombia.

En relación con la propuesta de comunicación Intercultural y las competencias ciudadanas incluyentes, este diagnóstico significa una importante contribución para identificar los contenidos y conceptos que muestran las políticas y lineamientos en el tema de interculturalidad para la formación en diversidad que concibe la educación colombiana. Seguidamente, Sánchez plantea un enfoque metodológico cualitativo a través tres fases. Primero, un diagnóstico de necesidades en torno a la formación; segundo, un programa de formación permanente del profesorado; tercero, una evaluación participativa del programa de formación inicial del profesorado. Es notorio reconocer durante este proceso, el carácter

participativo en cada una de las fases, lo que lleva a observar las representaciones de los docentes en relación con la realidad sociocultural de su entorno.

Los aportes que hace la tesis tienen que ver inicialmente con la detección de necesidades formativas del profesorado en torno a formar ciudadanos interculturales y democráticos. También plantea un programa de formación permanente contextualizado a la realidad del profesorado en ejercicio que labora en contextos multiculturales y con problemática social. Importante también reconocer que el profesorado requiere comprender a fondo contextos multiculturales y con problemática social y democrática, construir identidad cívica compartida entre ellos y ellas, y a partir de allí, trabajar por el bienestar de su comunidad educativa.

Finalmente, identifica que el sentido que da el profesorado al cambio es importante en su práctica pedagógica, al ser éstos críticos de la realidad, deben organizarse y orientar sus proyectos educativos a las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad donde laboran. Estos resultados fundamentan el tema de las competencias ciudadanas incluyentes, al recomendar una ciudadanía democrática e intercultural, como una particularidad sentida para la formación en Colombia. Dicha formación, concluye, debe ir más allá de una posición multicultural que promueve igualdad y la homogenización entre culturas, mientras que una ciudadanía democrática e intercultural conlleva a la participación y al diálogo respetuoso entre la diversidad de culturas.

11. Tesis Doctoral: Cómo se enseñan los otros (1993). Jorge Ivan Alegret Tejero. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Esta es una tesis que presenta la lucha contra el racismo en la educación, desde una perspectiva teórica y abierta a la multidisciplinariedad. Se propuso aquí, analizar cuáles son los imaginarios sociales que la sociedad se hace de los otros a través de la vida escolar. En concreto responde al cómo se enseñan los otros en los libros de texto y cómo es tratada la diversidad étnica.

Se halló en la revisión bibliográfica, que estudios anteriores en su país sobre los libros de textos abordaban la multiculturalidad reflejada en los libros de texto a partir de la categoría

de género, dejándose de lado aspectos como la diversidad de clase, etnia o individual. Los principales aportes para el tema de las competencias ciudadanas en ambientes de diversidad cultural, tienen que ver con los conceptos de diversidad étnica y otredad. En primera instancia, en cuanto a la diversidad, aclara que no existe tradición para su enseñanza, puesto que cuando se produce, se realiza desde una perspectiva asimiladora de homogenización, o desde la perspectiva discriminatoria de la diferencia. La diversidad étnica, responde a la diversidad de orden biológico, físico o fenotípico, también de orden cultural que caracteriza a todos y cada uno de los grupos humanos. En el mismo sentido, es de fundamental aporte el concepto de “los otros”, en el sentido de concebir que, no son los extranjeros, lejanos, desconocidos, temidos de los que hay que protegerse y a los que hay que dominar o asimilar, sino que “los otros” son los que están entre nosotros.

Allegret expresa que la multietnicidad sugiere revisar las representaciones que una sociedad receptora se hace de otras sociedades, no sólo de las que provienen de conquistas o la colonización y la emigración; sino también de aquellas con las que entramos en contacto por la inmigración, el turismo o los medios de comunicación. En torno a ello, es significativa esta sugerencia, puesto que confirma la importancia que tiene indagar en las representaciones para una propuesta de interculturalidad en la diversidad. Se advierte en la postura de esta tesis, que la diversidad étnica como contenido educativo no recibe un tratamiento adecuado en el proceso de enseñanza y más concretamente, la forma como se representa la diversidad en los libros de texto. Este proceso lo denomina Allegret “racialización” o “racialismo”, en tanto privilegia la perspectiva racial como forma de seleccionar y presentar los principales aspectos de la diversidad humana asociados a la diversidad étnica.

Por lo tanto, el racismo se sigue reproduciendo y perpetuando, puesto que como ideología se transmite en sociedades que están convencidas, no sólo de que no lo están propagando, sino de que lo están combatiendo. Es decir, no es un constructo formal, ni sistemáticamente enseñado en las escuelas o los medios de comunicación, ni en los demás estamentos sociales. En síntesis, esta investigación le aporta al trabajo planteado en la IE JMO una concepción amplia de la multiculturalidad que implica aspectos de etnia, género, clase social, a los cuales se le sumarían otros como las preferencias individuales y la

conexión con tendencias culturales de la globalización, apuesta que comparte con Guillermo Orozco (2001), a través de la propuesta de las multimediaciones, de acuerdo con las cuales cada acción está mediada por múltiples fenómenos que influyan culturalmente, como por ejemplo los medios de comunicación.

El anterior conjunto de trabajos plantea, en primer lugar, a nivel nacional la necesidad de aproximarse al fenómeno de la diversidad de culturas no desde el multiculturalismo, que pone a los otros “allá” y al nosotros “aquí”. Para reconocer que en los saberes y las prácticas (Sánchez, 2016) de los afrocolombianos se cuestiona cómo mejorar los estudios este grupo social. Y que en las significaciones de los actores sociales se puede analizar el conflicto escolar, como un gran aporte a la revisión de las competencias ciudadanas en torno al conflicto, la convivencia escolar y la política pública (Téllez, 2017).

En segundo lugar, es importante identificar en las tesis de RUDECOLOMBIA, en la cual se inscribe esta investigación, que la indagación desde pluriethnicidad y multiculturalidad es de valioso aporte conceptual, como lo hace Martha Izquierdo (2017), en un contexto muy cercano, donde conceptualiza la educación indígena, etnoeducación y educación intercultural e identifica la necesidad de conocer y dialogar estos temas en procesos educativos.

Porras (2016) propone relacionar la Competencia Intercultural con otras perspectivas de avanzada definidas por las áreas de formación más allá del campo de las ciencias sociales. El concepto de sustentabilidad, por ejemplo, cobra una mayor capacidad de proponer mejoras para la formación de competencias ciudadanas cuando se relaciona con lo intercultural. Es por esa vía como el proyecto político y pedagógico de toda área de formación contribuye a la construcción de un ideario de ciudadanía si sus posturas epistemológicas, ontológicas, pedagógicas, éticas, políticas y ambientales, contribuyen a complejizar las visiones del mundo que tengan todos los sujetos implicados en el proceso formativo. Sujetos que respeten el legado cultural de los otros, profesores que se esfuercen por acortar las brechas simbólicas existentes entre los miembros de la comunidad educativa y que acrecienten su capacidad de establecer relaciones fluidas de intercambio cultural a partir de la adaptación curricular y de aula, son

algunas de las vías identificadas para conjurar la homogenización que tienden a imponer las culturas receptoras desde las aulas de clase.

La etnia receptora, desde esta perspectiva, se ubica en el centro de las representaciones del mundo, las cuales circulan con una marcada naturalización, sobre soportes técnicos de privilegio, en lenguajes impermeables a las diversas cosmovisiones y en forma acrítica por distintos escenarios de socialización, incluidos los educativos.

En tercer lugar, a nivel Latinoamericano, la reflexión hecha por en torno a la educación intercultural y la interculturalidad en el campo de la educación indígena permite reconocer las reivindicaciones de los movimientos indígenas y cuestiona los modelos homogeneizantes como también el respeto y la valorización de la diversidad étnica y cultural

Para Jiménez (2014) una cosa es la interculturalidad pensada y otra la interculturalidad vivida en las prácticas concretas de EPC. Cada estudiante construye sus conocimientos, habilidades y actitudes desde las desigualdades, diversidades y diferencias a las que está expuesto y que contribuye a reproducir en los contextos de socialización, especialmente en los de carácter formativo.

En cuarto lugar, en la revisión iberoamericana, para Gustavo González (2012) la respuesta a las competencias del docente para formar nuevas ciudadanías pasa por la revisión de las representaciones sociales que soportan los diseños curriculares en diferentes disciplinas y, en especial las ciencias sociales. En muchas de esas representaciones se pueden identificar, más por ausencia que por presencia, a los actores invisibles en el aprendizaje de EPC intercultural en Colombia. Representaciones que se manifiestan en los discursos y las prácticas de enseñanza, en los modos particulares de aprender los contenidos, en la forma de caracterizar las competencias ciudadanas, en los fines que todas las disciplinas se proponen para la formación de nuevos ciudadanos, en las relaciones que se establecen entre teoría y práctica docente, en el diseño de las secuencias didácticas y en la disposición a incorporar las sugerencias del estudiantado en la renovación curricular.

Lograr que cada miembro de la comunidad educativa -y él mismo- haga conciencia de ese “aporte involuntario” que hace al constreñimiento de la EPC es el principal insumo del trabajo docente. Las claves de una ciudadanía democrática son, según Sánchez, la participación y el diálogo respetuoso entre culturas diferentes. Para ello es fundamental formar al formador para actuar en contextos simbólicos diversos, siendo clave para ello los aportes multidisciplinarios, en especial los de la educación popular y la etnoeducación. Un proyecto de nación acorde con la diversidad requiere niveles crecientes de formación ciudadana que va desde la ciudadanía multicultural hacia la intercultural.

Finalmente, La interculturalidad, como lo plantea Allegret, nos da herramientas para salir al encuentro de los otros, pues “ya están aquí, entre nosotros”. Por lo anterior, es necesario identificar qué tanto se representa la realidad sociocultural en el entorno de cada institución educativa en los contenidos, conceptos, políticas y lineamientos de la escuela, cuáles son las necesidades formativas del profesorado para que pueda contribuir a la formación de ciudadanos interculturales y democráticos capaces de responder en forma incluyente a las problemáticas sociales.

Esta revisión deja planteadas algunas de las preguntas centrales en las investigaciones que relacionan interculturalidad, comunicación y ciudadanía: ¿qué tanto salen los integrantes de la comunidad educativa al encuentro de los otros? ¿Cómo se forman los formadores para actuar en contextos simbólicos diversos? ¿Cuáles son las representaciones sociales que soportan los conceptos, métodos y valores incorporados a, o excluidos del diseño curricular? ¿En qué se parecen la interculturalidad pensada y la interculturalidad vivida en las prácticas concretas de EPC?

2.3. Marco Teórico

El recorrido teórico y conceptual que abarca este estudio se presenta en forma progresiva a partir de la revisión histórica del concepto cultura y sus diferentes variantes en términos de multiculturalidad, diversidad y pluralidad, para enfatizar finalmente con interculturalidad el cual tiene mayor capacidad explicativa.

La cultura por su carácter polisémico, es quizás el término que ha generado un mayor número de definiciones en las Ciencias Sociales, sobre todo en la antropología y la sociología (Rizo, 2010, p. 28), en este caso interesa fundamentalmente, la posición fenomenológica, para derivar con ello el recorrido por las siguientes definiciones, hasta centrar el interés particular en la interculturalidad permitiendo con ello establecer las principales diferencias y el reconocimiento de la interacción indisoluble de la interculturalidad con la comunicación.

2.3.1. Cultura

El concepto de cultura desde la perspectiva latinoamericana tiene en García, C. (2004) a uno de los mejores expositores. Se aparta de la concepción estructural funcionalista de la cultura que permeó los orígenes de la antropología y la sociología, para ubicarnos en una concepción fenomenológica, donde el intercambio de sentidos es el punto de partida, de paso y de llegada para la construcción del tejido social. Veamos:

La cultura no es apenas un conjunto de obras de arte, ni de libros, ni tampoco una suma de objetos materiales cargados con signos y símbolos. La cultura se presenta como procesos sociales, y parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y se consume en la historia social. No es algo que aparezca siempre de la misma manera. De ahí la importancia que han adquirido los estudios sobre recepción y apropiación de bienes y mensajes en las sociedades contemporáneas, ya que estas muestran, cómo un mismo objeto puede transformarse a través de los usos y reappropriaciones sociales. Y también cómo, al relacionarnos unos con otros, aprendemos a ser interculturales. (García, C. 2004, p. 34).

En este intercambio de sentidos, además podría decirse desde este autor que la cultura, es el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas. Es así como también, el concepto evoluciona y se registra estructurado desde otras miradas, como lo hace la UNESCO, cuando en torno una visión política define diversidad cultural en tanto que hay una nueva atención a

este concepto que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales.

La diversidad cultural...es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sustentable, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural. (UNESCO, 2014, p. 25).

Esta diversidad cultural, que amplifica el concepto de cultura y que puede expresarse desde múltiples variables, entre ellas la más recurrente, la étnica, permite comprender que todas las culturas están involucradas entre sí. Podría decirse que ninguna cultura es pura, única o autónoma. Más bien, todas son híbridas, heterogéneas y extraordinariamente diversas, nada rígidas.

2.3.2. Multiculturalidad

El concepto de multiculturalidad nace en la fase final del denominado período de los derechos de segunda generación (siglos XIX y XX), los cuales planteaban como horizonte la garantía de unas condiciones de vida dignas para todos en los ámbitos económicos, sociales y culturales. Para Kimlicka (1996), “tras la segunda Guerra Mundial muchos liberales consideraron que el nuevo énfasis en los derechos humanos resolvería el conflicto de las minorías”. Sin embargo, “las minorías, cuyos miembros disfrutaban de igualdad, de tratamiento individual no podían exigir legítimamente, facilidades para el mantenimiento de su particularismo étnico” (Kimlicka, 1996, p.15).

La multiculturalidad como derecho a una vida digna, desde la pertenencia a un colectivo cultural reivindica la igualdad de oportunidades, pero se queda corto en proponer la interacción con otros colectivos como base de un desarrollo sostenible. Es por ello que según Elizabeth Flores (2004) hay sociedades multiculturales, pero no existen aún sociedades interculturales». La multiculturalidad, según Carlos Iván Degregori (2000) reivindica por lo tanto el respeto al ser propio de los colectivos culturales, el derecho a ser diferentes y la recuperación de la

autoestima en los grupos discriminados. El multiculturalismo se asienta en acciones de discriminación positiva que demarcan un “afuera” aún hostil y un “adentro” sobre el cual hay que cerrarse.

James Avenue en 1997 define la educación multicultural como un campo emergente de estudios que reivindica la creación de oportunidades educativas similares “para alumnos procedentes de distintas etnias clases y grupos sociales y culturales”. Si bien el multiculturalista es, hasta el momento, el paradigma más conocido y aplicado en el campo educativo por su explícita defensa de la tolerancia, no cuestiona los modelos teocéntricos ni los aspectos estructurales del racismo en la sociedad y en el sistema educativo.

Tampoco hace un rastreo sistemático sobre los factores sociales generadores de discriminación que niegan el acceso a los derechos de vivienda, educación y salud, entre otros. Para Escarbajal (2010, p. 52) el paradigma del multiculturalismo “excluye de sus planteamientos cualquier tema que afecta el poder y a la capacidad de decisión”. Más allá de la posición compensatoria o asimilacionista del paradigma multicultural, el interculturalismo surge en un contexto sociopolítico más dinámico y que enmarca las diferencias en los valores democráticos de equidad y participación social. (Escarbajal, 2010, p. 52).

Pagés & Santisteban (2014) coinciden al expresar que en tanto existe multiculturalidad y diversidad, las complejas relaciones de convivencia manifiestan la invisibilización en las prácticas pedagógicas y en los currículos de “los otros”. En las aulas de clase como en otros contextos afirma:

(...) la degradación moral mantiene a mujeres, niños y minorías étnicas en una posición socialmente subordinada. La globalización incide en la educación para la ciudadanía, ha propiciado en muchos casos que las minorías mantengan una identidad y una vida grupal distinta. Es así como, hizo que el mito de un Estado culturalmente homogéneo sea irreal y ha forzado a que la mayoría dentro de cada Estado sea más abierta al pluralismo y a la diversidad. (Kimlicka, 2006, p. 23).

Entre tanto, la multiculturalidad promueve la discusión acerca de los derechos de las minorías en todo este contexto, si se observa que la concepción de ciudadanía como elemento integrador, inmerso en la manifestación universal de los derechos remite al sentido crítico de las formas de vida de las diferentes sociedades, siendo un término fundamentalmente descriptivo. Es un término que se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sin que precisamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos.

2.3.3. Diversidad y pluriculturalidad

Cuando en el territorio que habita un grupo, una comunidad, una región o una nación, conviven poblaciones pertenecientes a diversas culturas, se habla de pluriculturalidad. Sin embargo, dicha convivencia no siempre conlleva una interacción de carácter equitativo, según Walsh (2001). Sólo a partir de 1991 Colombia se presta de ser una nación pluriétnica y multicultural.

La diversidad cultural se hace evidente en la existencia actual de 87 agrupaciones etnolingüísticas claramente diferenciadas. Aun así, el rechazo de la pluriculturalidad es tardía y aún incompleta pues muchas de ellas son objeto de una incipiente legislación y un alto riesgo de desaparición física y asimilación cultural. La coexistencia de diversas culturas de por sí no permite hablar de pluriculturalidad. Se requiere de aceptación mutua y una constante retroalimentación.

La pluriculturalidad es un concepto descriptivo que hace referencia a la coexistencia y a la convivencia de culturas distintas en un determinado espacio territorial. Un país puede ser pluricultural, incluso reconocido como tal en un documento tan importante como su Constitución, y seguir discriminando, tener prejuicios raciales, dominar a otras culturas. Esto es de hecho lo que ocurre en México: nos reconocemos como país pluricultural, pero las relaciones entre los miembros de la cultura mayoritaria dominante mestiza y los de las culturas

minoritarias todavía están basadas en prejuicios y son fundamentalmente racistas. (Schmelkes, 2009).

Esta reflexión sigue siendo válida tanto para la sociedad mexicana como para los 190 estados reconocidos internacionalmente y los 16 reconocidos de forma parcial, precisamente, por negar una realidad sociocultural configurada a lo largo de siglos o décadas. Ahora bien: si la diversidad cultural suele ser invisibilizada por los planteamientos civilizatorios o modernistas, ¿qué papel juega el estado en contextos de pluriculturalidad? En su revisión del concepto, Aguirre (2009) encuentra una relación estrecha entre niveles de democratización y de avances en la reivindicación de la diferencia cultural como un derecho.

La pluriculturalidad corresponde a cualquier sociedad (pueblo, nación, empresa, gobierno, agrupado por cualquier interés), cuyos miembros pertenecen a distintas culturas, y se encuentran constituidos en una unidad superior a las culturas de sus miembros por razones políticas, económicas, estructurales o de dominación. Pluriculturalidad es un concepto aplicable a grupos de múltiples naturalezas. Pero cuando se da de manera liberal y amplia, el Estado es la instancia superior que une a las agrupaciones. El Estado, si es liberal, se comportará neutral, particularmente en cuanto a los grupos étnicos (Kymlicka, 2003), y por tanto no intentará contrarrestar el relativismo. Pero si el Estado no es liberal, entonces el pluralismo tendrá sólo orígenes históricos y dominará con la imposición de su propio universalismo. En este caso, que es el peor, un grupo que se encuentra dentro de dicho Estado padecerá la enajenación a formas de vida no elegidas. (Villoro, 1998).

La configuración del Estado colombiano se ha dado como resultado de las tensiones entre las fuerzas modernizadoras liberales y las de matriz conservadora, afincadas en la tradición. Las primeras apuntan a un estado laico, una economía impulsada en procesos de industrialización y con un escenario que integra lo urbano con lo rural. Para las segundas, el proyecto es más centrado en la posesión de la tierra, de matriz colonial, y la defensora del *status quo*. La educación, en medio de estas pugnas, ha configurado un escenario de pluriculturalidad poco interesado en resolver las asimetrías políticas, socio-culturales y económicas. Es un modelo incapaz de promover procesos de formación ciudadana en un marco de interculturalidad.

Cuando a la pluriculturalidad como hecho social y como concepto que describe esa realidad, se les plantean críticas a sus límites en tanto al reconocimiento de las diferencias, el rechazo al prejuicio racial, las relaciones de dominio y la exclusión, surge un concepto como paso previo a la utopía: la multiculturalidad. La violencia que se produce en los centros educativos de muchos países, lo cuestionan Pagés y Santisteban (2004, pág. 2). Según ellos, no se trata de fenómenos casuales, sino de una problemática que deteriora cada vez más la convivencia y el sentido de la dignidad humana tal y como lo señala García, C. a través de esta concepción del liberalismo:

La elección individual depende de la presencia de una cultura societal, definida por la lengua y la historia, es así como las personas se sienten fuertemente vinculadas con su propia cultura” arguye Kimlicka en favor de los derechos diferenciados, en función del grupo para minorías nacionales y grupos. (1996, p. 21).

De esa forma, el autor distingue los derechos basados en la igualdad, la historia y la diversidad cultural porque una desigualdad resultante no tanto de “rasgos genéticos o culturales esencializados (la lengua, costumbres heredadas e inamovibles)” sino más bien “en procesos históricos de configuración social” demandan más protagonismo. En relación con este argumento y con el de esta propuesta en educación para la ciudadanía, se reconoce su importancia como lo hacen Santisteban y Pagés (2007), cuando hacen referencia a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que los estudiantes se conviertan en ciudadanos activos y responsables y los orienta hacia la cultura política, el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y la participación activa

2.3.4. Interculturalidad: el camino hacia un nuevo concepto

A continuación, se presenta un recorrido conceptual que parte de las primeras aproximaciones a la diversidad cultural llegando hasta elaboraciones más recientes. Un recorrido bastante necesario en tanto conceptos como diversidad cultural, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, suelen concebirse como sinónimos.

La Interculturalidad, según Grimsson, lejos de ser un fenómeno único y libre de contexto, está relacionado con múltiples factores que la determinan y que influenciaría en la calidad de vida:

(...) el contacto entre culturas (...), donde se abarca un conjunto inmenso de fenómenos que incluyen la convivencia en ciudades multiétnicas, proyectos empresariales, el turismo, los medios masivos de comunicación, entre otros. Se incluyen dimensiones cotidianas, a veces personales, de extrañamiento frente a la alteridad, desigualdades sociales, así como dimensiones políticas, grupales y estatales, de reconocimiento e igualdad. (Grimson, 2001, p. 16).

Coincidiendo con Grimson, Escarbajal (2010), menciona que la educación intercultural implica interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad entre culturas, así como el reconocimiento y la aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros. Desde este enfoque se identifican varias ganancias: la primera, es que los conceptos se establecen de forma dinámica y no estática; la segunda, que las complejidades de la vida multicultural se asumen más como una oportunidad para individuos y colectividades que en términos de una amenaza.

Aunque (naturalmente) la educación intercultural no es la panacea en la eliminación de los prejuicios raciales, sí debe ser entendida (García y Sáez, 1998, p. 215) como un proceso intencional, sistemático y a largo plazo que, unido a otros procesos educativos, escolares y sociales, está destinado a capacitar a individuos y grupos para hacer frente a tales prejuicios, y a sus manifestaciones sociales, a través de estrategias educativas y sociales vinculadas a las condiciones políticas y a las prácticas sociales de sus destinatarios. La educación intercultural se propone dar respuestas a la diversidad cultural apoyándose en premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como recurso educativo. Se llega a la interculturalidad como objetivo final en el proceso de aceptación y valoración de la diversidad cultural. (Escarbajal, 2010, p. 53).

Plantea retos cognitivos y comunicacionales y los concibe como un proceso que se prolonga en el tiempo y en el espacio, al ir más allá de las actividades meramente académicas adscritas

al aula de clase. ¿Qué compromisos requiere la educación intercultural para que favorezca el encuentro entre las personas los grupos y las culturas? He aquí algunos planteados a partir de una revisión de Escarbajal:

(...). Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego. j) Introducir nuevas estrategias didácticas y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad. (2010, p. 55).

La interculturalidad en la educación es, como ya se ha dicho a lo largo de este trabajo, un punto de partida, pues reconoce el ser múltiple de las culturas (una ontología); también es una manera de andar por múltiples caminos (unas metodologías) y finalmente un destino utópico e inalcanzable, pero inspirador (una axiología). Es así como el autor ofrece un vasto recorrido por los compromisos y requerimientos que la educación intercultural necesita para que favorezca un verdadero encuentro entre las personas, los grupos y las culturas, permitiendo con ello ilustrar el camino para desarrollar la propuesta en relación con las competencias ciudadanas quienes, finalmente son ampliamente abarcadoras de los procesos interculturales. Los siguientes son algunos ejemplos de estrategias para la educación intercultural recogidas por Escarbajal (2010) a partir de la literatura especializada:

(...) explorar las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno, expresar y representar las propias referencias, poniendo de manifiesto los elementos que contribuyen a definir cualquier tópico, programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo. Planificación de diversos itinerarios de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido, uso de modalidades diferentes de aprendizaje; trabajos prácticos, investigaciones, búsquedas en la red, utilizar materiales didácticos y de apoyo diversos, aportar referencias socioculturales ajenas al contexto, ampliar la explicación del tópico con referencias nuevas, analizar y valorar las perspectivas que han aparecido para contrastar vivencias. Así se ponen de manifiesto los esquemas conceptuales iniciales propios, enriqueciendo y aportando modelos conceptuales aún no contrastado, aplicar los nuevos esquemas a diferentes situaciones académicas y extraescolares. (P. 55).

Para este autor tres son las condiciones indispensables para conseguir aprendizajes interculturales: a) La capacidad de comprender al otro sin negar la diferencia y sin que deje de ser él mismo. b) La capacidad de trabajar sobre las divergencias y conflictos, los malentendidos, las emociones y los sentimientos que suscitan las diferencias de valores, estilos de vida y comportamientos. c) La capacidad y la voluntad para cooperar en la construcción de objetivos comunes. (Escarbajal, 2014, p,38)

La educación para la ciudadanía intercultural desde la perspectiva socio-crítica de Sánchez (2006) se asume como diálogo desde la simetría cultural y social. Su modelo pedagógico para la equidad y la inclusión incorpora las dimensiones de competencia ciudadana, sentimiento de pertenencia y participación ciudadana para desarrollar en comunidades educativas. Parte de las concepciones de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, así como de la perspectiva transversal de los derechos humanos y la participación ciudadana en contextos de educación formal para la interculturalidad del GREDI (Grupo de Recerca en Educación Intercultural) de la Universidad de Barcelona:

Bartolomé nos hace ver con claridad que la escuela en estrecha relación con la comunidad, se convierte entonces en el espacio privilegiado en la construcción de la ciudadanía. Una escuela de la comunidad y para la comunidad. En esta unión podrá descubrirse un espacio común, donde los problemas para el acceso y ejercicio de la ciudadanía puedan ser compartidos. (Sánchez, p. 165)

La ciudadanía democrática e intercultural, se caracteriza para el autor por ser activa, responsable y crítica. Se asume implícitamente la cultura a partir desde las cosmovisiones configuradas por un grupo humano en particular, su experiencia colectiva, la integración en su espacio-tiempo y la diferenciación ante otros colectivos. A continuación, asume el concepto de diversidad cultural entendida como:

(...) el espectro de los ámbitos de modos de vida propia o particular que cada grupo étnico posee para la satisfacción de sus necesidades y la permanencia y trascendencia del grupo frente al resto de grupos de la sociedad. La diversidad cultural es distintos pueblos que manejan un pensamiento, una lengua, costumbres, prácticas y un territorio para su

cotidianidad. Son las lógicas distintas de pensamiento para concebir el mundo con la vida. La diversidad cultural no siempre se cruza del mismo modo con la diversidad étnica. (Sánchez, 2006, p. 156).

El autor se centra en el docente como eje estructurante de los procesos de interculturalidad. No obstante, se reconoce el rol de los demás agentes de la comunidad educativa en escenarios de educación formal e incluso más allá, llegando a sugerir el papel de todos ellos como agentes políticos en la esfera pública. En palabras de Bartolomé, 2002, citada en Sánchez Fontalvo 2006, los elementos clave que podrían conformar esta pedagogía son: el conocimiento mutuo como base, la aceptación como condición, la valoración como impulso, la cohesión social y el desarrollo de la persona como horizonte y la ciudadanía intercultural como proceso:

El aprendizaje cooperativo enseña a los niños y niñas a trabajar con sus compañeros para alcanzar objetivos comunes. Estos métodos hacen mucho más fácil la inclusión del alumnado con características especiales como agentes activos en clase. Dadas las características de los enfoques cooperativos (estructuras de grupos pequeños, interacción directa, funciones asignadas, importancia de las habilidades sociales y responsabilidad personal), el profesorado puede estructurar funciones adaptadas a las capacidades de los individuos. (Sánchez, 2006, p. 164).

Una vez establecidos estos conceptos básicos, el autor los trae a la realidad colombiana para explicar la situación de interculturalidad que surge de la diversidad cultural y la multiculturalidad, que constituye el conglomerado nacional, atravesado por fenómenos como el desplazamiento forzado del campo a la ciudad, la migración y las dinámicas propias de una economía globalizada. Todas estas situaciones generan espacios de expresión del conflicto que requieren integrar en las aulas de clase la educación intercultural y sus estrategias:

En Colombia existe una realidad diversa, multicultural y pluriétnica, pero desafortunadamente esa realidad no está avanzando hacia la interculturalidad, pues existen asimetrías económicas, políticas y culturales que impiden el desarrollo y calidad de vida de manera equitativa para toda la ciudadanía. (Sánchez, 2004).

Continuando con Sánchez, hace claridades muy importantes sobre la educación para una ciudadanía intercultural, la misma que necesita incorporarse como eje transversal a los derechos humanos y desarrollarse en las aulas de clase para asegurar su conocimiento e integración a la vida humana y sus interacciones sociales aportando a la cohesión social desde el plano educativo:

Sustentar propuestas transformativas, generar mejoras hacia dentro y hacia fuera de los grupos discriminados, enfrentar la conflictividad inherente a estas relaciones, favorecer procesos de negociación cultural, de construcción de identidades de “frontera”, “híbridas”, plurales y dinámicas, promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes, favorecer la construcción de un proyecto común local y mundial, en el que personas distintas se sientan reconocidas, sujetos y actores sociales, crear atmósferas de bienvenida para las personas de cualquier grupo étnico, origen racial y religión prohibiendo todo discurso o manifestación ofensiva hacia ellas, promover espacios pedagógicos que permitan formar personas con virtudes y competencias para vivir juntas. (Sánchez, 2006, p. 159).

De esta forma, la educación intercultural responde a la diversidad cultural que se da en las aulas de clase y hace parte de los procesos de interacción ocurridos a partir del encuentro en la pluralidad de las diferentes manifestaciones de la cultura. Como es evidente, se destaca el papel que el autor le asigna a la escuela como centro de formación, punto de partida y de paso, para una educación ciudadana. La interculturalidad sirve para explicar realidades del ámbito escolar pero también más allá al llevarlo al barrio la ciudad y el mundo. Al ser una propuesta basada en los derechos se convierte también en una propuesta política de interculturalidad para la inclusión. Todas esas cualidades que hacen parte de las personas para aprender a convivir juntos.

Para este trabajo se partirá de la misma concepción planteada por Paulo Freire, una aproximación desde la perspectiva de los derechos humanos y del trabajo colaborativo. El autor se centra en el rol del docente, en cambio en la presente investigación se privilegian las interacciones dadas entre los estudiantes en el aula de clase. No se abre el escenario educativo a otras esferas de la vida pública como el barrio, la ciudad o la nación por los alcances

investigativos de este trabajo. Finalmente, el autor da elementos que validan el modelo de formación intercultural en el contexto colombiano caracterizado por dinámicas de exclusión, colonialismo, conflicto armado y otras más, marcando, eso sí, diferencias con el contexto cosmopolita catalán en el que se basan las fuentes consultadas por el autor.

Es bien sabido que la sociedad moderna posee nuevos modos de convivir y de relacionarse. Esto es precisamente lo que plantea García Canclini en su texto *“Diferentes Desiguales y Desconectados”* del año 2004. Nos presenta una sociedad con múltiples desajustes sociales, con inequidades, y cada vez más alejados y desconectados de la esencia del ser humano a relacionarse cara a cara. Este punto se ve con mayor fuerza en el presente año 2018; relaciones sociales, afectivas, laborales, académicas, comerciales y de ocio se realizan a través de las redes sociales, mediatizadas por el desprendimiento social, la poca empatía hacia las necesidades humanas y un egocentrismo extremo.

Esta desconstrucción acaba con las pretensiones de los sujetos individuales de hablar y actuar desde una isla, un yo soberano. Si no hay conciencia a priori, ni existe conciencia inmediata de sí misma o del mundo, no hay datos inmediatos de la conciencia. Así, se fueron desmoronando la autoafirmación individualista frente a la naturaleza y la sociedad fomentada por los proyectos modernos de cambio, la exaltación subjetivista que acompañó el desarrollo del capitalismo, así como el relato sobre el crecimiento incesante de la ciencia y el control tecnológico del mundo. (García, C. 2004 p. 153).

Este crecimiento tecnológico en vez de acercar y crear soluciones a las problemáticas humanas, evidencia unas realidades sociales y necesidades humanas diferentes. En la actualidad, se muestran fenómenos de delitos diferentes y se realizan programas de prevención en temas como el ciber acoso, grooming, sexting y varios delitos sexuales de las redes como la pornografía infantil. Estas realidades plantean entender la interculturalidad desde otra mirada, desde la mirada de la globalización, del ensimismamiento de la juventud, desde la superficialidad que les plantea el mundo.

García Canclini, plantea además que, para entender la interculturalidad de hoy en día, se debe entender que en este mundo habitan más etnias y religiones que en cualquier otra época.

Además, agrega, existen nuevas maneras de relacionar lo tradicional y lo moderno, lo culto y lo popular, entre músicas e imágenes de múltiples géneros. Cada vez existen más orientaciones de relacionarse con el mundo, con el cuerpo y con los otros, esta forma de relacionar se presenta más libre, sin las represiones que se imponían ante la fidelidad a *una* sola etnia, *una* nación, *una* cultura o *una* religión.

Las migraciones -obligadas o voluntarias- que se presentan en varios continentes del mundo, hacen que esta interculturalidad se presente con mayor diversidad, muchas veces resintiendo su origen y queriendo adoptar nuevas culturas de los países que los acogen. El sentido de pertenencia, de amor frente a su origen ha sucumbido, olvidando tradiciones de los ancestros e imponiendo culturas a las nuevas generaciones.

Al final de los festejos posmodernos a la «sociedad del consumo» o flexible, encontramos la necesidad de configurar una concepción posmetafísica del sujeto que no se detenga en la desconstrucción. Menos aún que, por quedarse solo en ella, instaure una especie de metafísica del simulacro ilimitado. Y, por esta vía, acabe volviendo indiferenciadas las distintas situaciones en que los individuos y los grupos se vuelven nómadas, desarraigados o excluidos. No aceptamos que se hable en general del sujeto moderno sin considerar las condiciones estructurales que permanecen ni cómo son reordenadas en las ficciones del capitalismo. En pocos autores posmodernos se registran como parte de las transformaciones los dramas de los sujetos individuales, familiares, étnicos, para los cuales migrar genera más desarraigo que liberación, vulnerabilidad que riesgo, más soledad que enriquecimiento por multiplicación de pertenencias. (García, C. 2004, p. 165).

García Canclini llama la atención hacia el fenómeno inmediatesta de los jóvenes pues parece que carecieran de historia o no les importa tenerla, las relaciones son más fluctuantes y más ligeras. En este punto se evidencia que las tradiciones documentadas se contradicen con las visiones que tiene del mundo los jóvenes de hoy, es por esto que los jóvenes no desean ampliar su descendencia, tener un trabajo estable o pensar en mejorar el mundo de su existencia. Obviamente no son todos, pero es la tendencia actual, los llamados Mileniums cuya aparición predijo García Canclini sin acudir a tal expresión.

2.3.5. Comunicación intercultural

La construcción del concepto “comunicación”, que se da desde el primer tercio del siglo XX hasta la actualidad, tiene en el marco del presente estudio, como punto de llegada, una perspectiva interaccional, dejando atrás las concepciones informacionales que, a lo sumo, plantearon un proceso centrado en el mensaje y en la eficacia de la transmisión. Se asume por el contrario la comunicación desde la etnometodología y el interaccionismo simbólico, una concepción que arrastra de entrada lo cultural y lo ubica en la construcción intersubjetiva de sentido a partir de la interacción. Así se concibe:

La comunicación intercultural es la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban distintos, teniendo que superar algunas barreras personales y contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva. En esta definición están inmersos, ya sea de forma explícita o implícita, los siguientes elementos, que podemos concebir como requisitos para la comunicación intercultural, a saber: la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia; la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión. (Rizo, 2013, p. 34).

Una representación gráfica del concepto de comunicación desde la fenomenología nos lo ofrece Jesús Galindo Cáceres (2008, p. 74). Los protagonistas del proceso ya no se conciben como emisor y receptor sino como sujetos interactuantes con su entorno, al que se llamará “mundo de la vida”, el gran marco simbólico o aquella segunda naturaleza que el ser humano construye para interactuar efectivamente con la naturaleza, pero también para distanciarse de sus condicionamientos. La porción de ese mundo simbólico que le corresponde a cada sujeto es el acervo personal con el cual le da sentido a su experiencia individual (intra subjetiva) y a la colectiva (intersubjetiva), todo a partir de las acciones e interacciones. Esta representación de la comunicación se hará más compleja cuando se trata de dos sujetos o colectivos de sujetos que interactúan desde matrices culturales distintas, asunto que ha sido trabajado en profundidad

desde los estudios socio culturales latinoamericanos. Uno de los exponentes de esta perspectiva es Néstor García Canclini (2004).

Gráfica 3. Interacción Comunicativa



Fuente: Galindo, C. 2008, pág. 74

La identidad de los sujetos en contextos de globalización, caracterizada por procesos inter étnicos y multiculturales significa, para García, C., no sólo ser sujetos desde la cultura en que nacimos, sino desde una enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento.

La elaboración del tema del sujeto ha oscilado entre un tratamiento abstracto, destinado a discutir el carácter universal de los sujetos (en la filosofía y el psicoanálisis), y el análisis empírico de modalidades particulares de ser sujeto en una cultura, una clase o una nación (en la historia, la antropología y la sociología). La globalización, en tanto «intensificación de las dependencias recíprocas» entre todas las sociedades (Beck, 1999), modifica los modos anteriores de configurar sujetos, las interacciones entre individuo y sociedad. En las ciencias sociales se daba por sentado que esta interacción se establecía entre una sociedad nacional o una etnia que conformaban sujetos marcados por una lengua, por «estructuras

de sentimientos» de larga duración (R. Williams), y por respuestas con que los individuos o grupos podían modificar partes de los condicionamientos. Ese paisaje se ha transnacionalizado material y simbólicamente. (García, 2004, p. 161).

Para este autor vivimos una recomposición de los órdenes socioculturales a partir de las remodelaciones constantes de las personas y sus relaciones sociales, donde la globalización incorpora nuevos dispositivos tecnológicos, sentidos de la identidad que circula por distintos nodos que van más allá de la pertenencia a una cultura local o nacional, formas de participación ciudadana que suman al ejercicio predilecto de las democracias liberales (elegir y ser elegido) nuevas maneras de incidir en la política, en la economía y obviamente en la cultura (Un “me gusta”/”no me gusta”). Todo esto pareciera conducir a una desconstrucción más radical, que a las practicadas por las teorías de la sospecha sobre la subjetividad y la conciencia.

En esencia, una de las razones fundamentales que determina este estudio, tiene que ver con la interacción entre comunicación e interculturalidad, ya que como se ha dicho poseen una relación indisoluble. Como lo aclara Martha Rizo (2013), “la clave para la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente (...) y otras definiciones proporcionan motivos de distinción que van más allá de lo geográfico, incluyendo, por ejemplo, dimensiones como la clase social, la edad, el género, la ideología y la preferencia sexual, por citar algunas” (Rizo, 2013, p. 27). Así, el uso de estas nociones en relación con el objeto que pretende alcanzar esta investigación, es de gran significado, dada la complejidad que representa la diversidad cultural en esta región, como también la interacción que se genera en los diferentes espacios y procesos de formación.

2.3.6. Política educativa nacional

2.3.6.1. Concepción de ciudadanía desde el Ministerio de Educación Nacional

El término ciudadanía posee una acepción polisémica de amplia referencia en la modernidad y de gran trascendencia en los discursos actuales fundamentalmente de la filosofía política. En el caso particular de la formación para la ciudadanía en Colombia, las políticas y los planteamientos de Ministerio de Educación Nacional- MEN, adopta los lineamientos y

disposiciones cosmopolitas que determinan la acción ciudadana como una necesidad innegable para todas las naciones.

Entendida la ciudadanía como una acción, en la que se producen los procesos sociales como punto de encuentro de la construcción del Estado y de la construcción del sujeto, la política nacional asume que construir una “ciudadanía democrática y activa, es un reto fundamental puesto que responde a la política educativa de calidad y, además, concreta el objetivo de llevar al país por el camino de la prosperidad”. (MEN, 2011, p. 6).

A partir de la Constitución de 1991, se establece que reconocer la dignidad de todo ser humano es el principio de la concepción universal de los derechos humanos los cuales tienen significado en la vida cotidiana y poseen tres características que interactúan entre sí:

Primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio; segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral. De la misma manera, el reconocimiento de la igual dignidad de todas las personas es el fundamento de nuestra República y lo que nos permite trabajar en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa e intercultural, y fundada en la solidaridad de las personas que la integran. (Ibíd., p.16).

Teniendo en cuenta que trabajar en la construcción de una sociedad con estas características corresponde al quehacer de la educación, el Artículo 14, la Ley General, deja claro la enseñanza obligatoria de temas, habilidades y actitudes relacionadas con un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad, es fundamental para que sea efectivo en todas las personas; por lo tanto el compromiso es formar desde la infancia en actitudes, valores y habilidades sociales que permitan construir una humanidad con solidaridad, compasión, altruismo, respeto y un proyecto de vida juntos.

Seguidamente se abordan las políticas nacionales desde el MEN para revisar el concepto de ciudadanía, que estén relacionados, no solamente con la asignatura de ciencias sociales, sino con el proyecto cívico general concerniente con el convivir y el respeto por el otro.

2.3.6.1.1. Lineamientos curriculares de ciencias sociales

Los lineamientos curriculares de ciencias sociales son un compendio dinámico, donde se encuentran contempladas las orientaciones del MEN, y se estructuran las disposiciones y las temáticas de esta disciplina, los cuales se establecen como estándares de competencia en dicha área de conocimiento.

A través de dichos estándares, definidos éstos como, “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación”, las ciencias sociales se plantean como objeto comprender el mundo y desenvolverse en él a través de una formación científica básica. Lo cual significa:

Contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar (...); formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes (...); buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (MEN, p. 96).

Teniendo en cuenta este carácter científico para orientar la formación en esta disciplina, la ciudadanía está inmersa dentro de este planteamiento de forma importante, como una de las grandes metas de la formación en ciencias en la Educación Básica y Media. Es así cómo se enmarcan dichas metas: Favorecer el desarrollo del pensamiento científico, desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo, desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad. Por lo tanto, el carácter ciudadano en este propósito, de acuerdo con el MEN, es que “hombres y mujeres cuenten con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática”. (p.107)

El manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales incluye la coherencia de relaciones fundamentales que permiten acciones concretas de pensamiento y de producción requeridas para alcanzar los estándares, los cuales son complementarios. Dichas relaciones son:

“relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y; relaciones ético políticas” (Ibid., 114). Así en los estándares básicos de competencias para el grado sexto y séptimo, uno de los que refieren a ciudadanía es: “Identifico variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo”. (Ibid., p.127).

Además, los lineamientos en ciencias sociales decretados por el MEN en el año 2002 y el decreto único reglamentario 1075 de 2016, establecen que los “contenidos” y/o “temas” que se deben trabajar por obligatoriedad en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, entre otros. (MEN, 2002).

De esta manera se proveen desde las políticas nacionales, las orientaciones básicas para que en las Instituciones Educativas se proporcionen los procesos, mecanismos y estrategias de formación básicas para que los estudiantes se eduquen como ciudadanos integrales. Lo cual se fundamenta en el compendio de Estándares Nacionales de Competencias ciudadanas que se presenta seguidamente.

2.3.6.1.2. Derechos básicos de aprendizaje (DBA)

El MEN reafirma y estructura la educación en Colombia como un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos, proporcionando los lineamientos y métodos como condición esencial para ejercer la democracia y la igualdad de oportunidades, a través los DBA. Su estructura, es sencilla, pues contiene, un enunciado, evidencias de aprendizaje y el ejemplo. En el caso de ciencias sociales, este se presenta desde el 2016, como un mecanismo y una ruta, dinámica y flexible para ejecutarse en los niveles de básica primaria y secundaria. Según el ministerio, los DBA son “Un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas”. (MEN, 2016, p. 5).

El tema de la ciudadanía se halla inmerso en este manual de la siguiente manera: “*Describe el origen de la ciudadanía, los cambios que ha tenido en el tiempo y su significado actual*” (Ibid. P. 32), relacionando el tema con lo histórico en los DBA de sexto grado; “*Examina las*

implicaciones que tiene para la democracia y la ciudadanía la vulneración de los Derechos Humanos (DD. HH.) (...)” (Ibíd., p. 44), en relación con la Constitución y los derechos en los DBA de grado noveno; y “*(...) sugiere acciones orientadas hacia la sostenibilidad ambiental y la conciencia ecológica en la ciudadanía*”, en relación con el compromiso ambiental en los DBA de grado decimo (Ibíd., p. 46) .

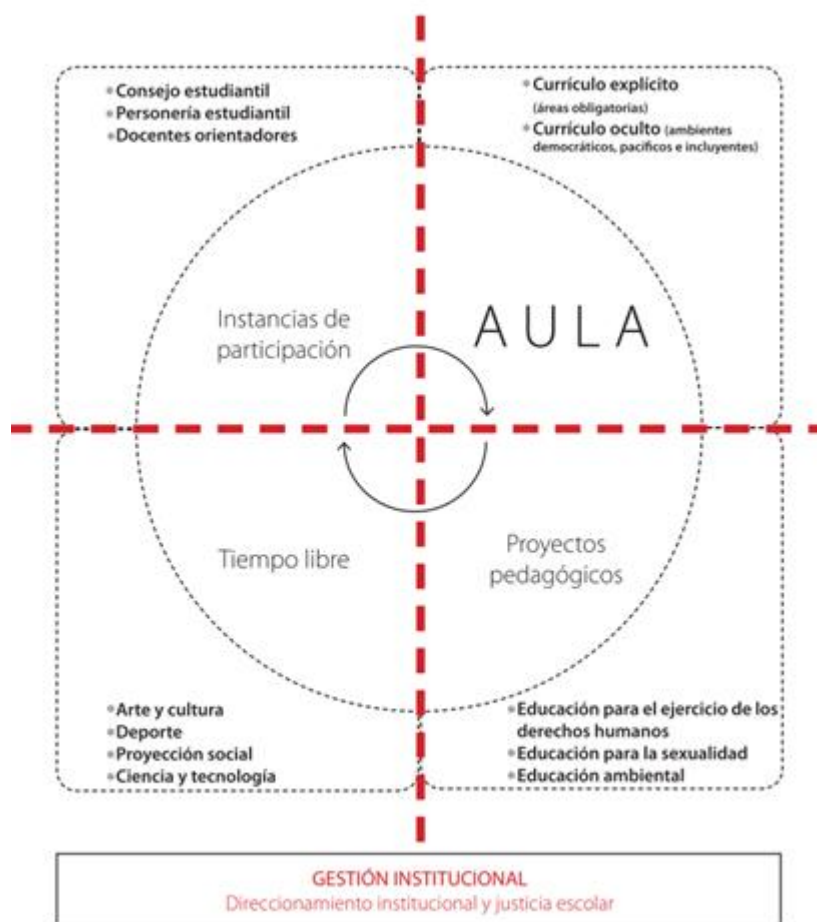
2.3.6.2.1. Estándares nacionales de competencias ciudadanas (CC)

El desarrollo de los asuntos relacionados con la formación ciudadana en Colombia, tomó desde el año 2003 el enfoque de competencias ciudadanas. El concepto de dichas competencias se halla en la respuesta al siguiente interrogante:

¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes necesitamos, es decir, qué competencias son indispensables para cumplir con nuestra corresponsabilidad en ejercer, defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica, para participar en la vida política y para respetar los derechos ajenos y comprender de forma crítica la diversidad étnica y cultural del país? (MEN, 2006, p. 22).

Por lo tanto, las CC son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Siendo éste un concepto que se halla unido al concepto de competencia en educación, el cual va más allá del aprendizaje tradicional y que más bien se adhiere a las pedagogías activas y significativas.

Gráfica 4. Ambientes para el desarrollo de competencias ciudadanas



Fuente: MEN, 2011, pág. 35

Las políticas manifiestan la importancia de educar para la ciudadanía siendo uno de los retos más grandes que ha asumido el Ministerio de Educación y por ello el énfasis en las CC, como también en la construcción y consolidación de los programas transversales. Todo esto acorde con la Constitución de 1991 y a la Ley General de Educación (Ley 115/94), que establece entre de los fines de la educación, la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial a la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

En la afirmación de que es posible formar en ciudadanía, las CC se organizan en tres grupos abarcadores de las demás competencias a saber: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Para comprender el proceso de institucionalización de las CC, además se orienta su transversalización en los cinco ambientes escolares: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre. (MEN, 2006, p. 13).

A través de estos mecanismos se ha venido desarrollando este ejercicio de formación ciudadana, el cual provee de dispositivos y soportes, acordes con las necesidades de formación en este tema, pero que, a pesar de su estructurada disposición e intención, no abarca en su totalidad la solución a las complejas relaciones que se dan al interior de las aulas y en la vida escolar.

2.3.6.2. Concepción de inclusión

2.3.6.2.1. El Ministerio de Educación Nacional

El reconocimiento del Estado social de derecho, como lo establece Colombia, (Art. 1, C P), es asunto trascendente para la educación, que determina la calidad del ser humano social que se debe formar, acorde con las características propias de nuestra nacionalidad y de la República, *“unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”*

La inclusión se hace evidente en cuanto priman los derechos y se reconoce la diversidad de la sociedad colombiana, por lo tanto, se orienta y se dispone desde el estudio y la propuesta de los derechos humanos y las políticas para desarrollar procesos de formación de la ciudadanía. Es así, como el área de Constitución Política y Democracia, según los lineamientos curriculares, contempla tres dimensiones que facilitan su desarrollo. Estas son: *formación de las subjetividades democráticas; construcción de una cultura política para la democracia; y formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y de la dinámica política.* (MEN, 2001, p. 13).

La inclusión debe tener en cuenta también el desarrollo moral, el cual se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (Ibíd., p. 23).

La articulación de este tema en Colombia, ha tenido un proceso que va de un modelo de integración a uno de inclusión, el cual había tenido en cuenta sólo la población con discapacidad. Los nuevos lineamientos son más abarcadores y dinámicos tanto en el proceso de matrícula como en las estrategias y posibilidades para otros grupos poblacionales. Determina el MEN que *“La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan”*.

La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales... todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas...tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias... como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho. (MEN, 2007).

Además de esta política de inclusión, la aplicación de una propuesta de formación en Derechos humanos en el marco de la política de mejoramiento de la calidad, estableció un programa para el ejercicio de los Derechos humanos en la escuela, y como mecanismo de transversalidad en los currículos de las instituciones educativas, a través de las CC.

El desarrollo de estas competencias a partir de los componentes de ética y valores facilita la formación ciudadana destacada en la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia en los niños, la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos, y la comprensión y puesta en práctica de sus responsabilidades y derechos democráticos a través de. (...) el pensamiento crítico; competencias afectivas, como la empatía; y comunicativas, como el asertividad. (MEN, 2006, p. 32).

De acuerdo con el mandato constitucional se reconoce la igual dignidad de todas las personas, como parte de sus derechos humanos fundamentales que garantizan una calidad de vida tanto a nivel individual como grupal.

Estos (derechos) son inseparables de otros con los que se interrelacionan para que podamos vivir bien y sin humillaciones. Por ello existen derechos políticos, económicos, sociales, ambientales, culturales, sexuales y reproductivos (...) la Constitución también garantiza el derecho a la honra y establece que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. (Ibíd., p. 18).

La necesidad de rediseñar la instrucción cívica, con el objetivo de tener unos parámetros que permitan desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio activo de la ciudadanía y la inclusión tiene que ver con el mandato constitucional, teniendo en cuenta el tipo de sociedad pluralista e intercultural que queremos. (Ibíd., p. 18).

De esta manera, fomentar prácticas democráticas y aprendizajes de los principios y valores de la participación ciudadana en la educación formará a la población colombiana en el respeto a los derechos humanos, teniendo en cuenta que, según el MEN (2006), “La educación ética y moral es aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo”. (p. 31).

2.3.6.2.2. UNESCO

La escuela es clave para entender la sociedad moderna. Teniendo en cuenta que no es posible estudiar el mundo social sin estudiar el lugar donde se forman las sociedades, la educación inclusiva y de calidad es un derecho fundamental que debe proporcionar la mejor formación a las nuevas generaciones.

La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona. Su objetivo

final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social. (UNESCO, 2017).

La educación inclusiva es un enfoque, según la UNESCO, que se fundamenta en la diversidad, teniendo en cuenta que cada ser humano posee características, necesidades y posibilidades diferentes. El tiempo de formación debe procurar a cada uno la igualdad de oportunidades para participar de forma activa en la actividad escolar, como también a acceder, permanecer y completar su educación, siendo éste, un proceso clave para promover una verdadera prosperidad. La educación inclusiva es entonces, un proceso para aprender a vivir con la diferencia de las personas desde el ámbito escolar.

Hay una relación estrecha entre el origen social de los estudiantes y los resultados en términos académicos, lo que permitiría comprender las desigualdades entre las fortalezas que demuestran en la institución. La escuela siempre ha jugado un papel determinante, entre otros: transmitir los valores dominantes y las formas de poder, de acuerdo con Bauman:

Vivir en un mundo lleno de oportunidades -cada una más seductora; que la anterior que "compensa por la anterior y da pie a pasar a la siguiente"- es una experiencia estimulante. En un mundo así, no hay casi nada predeterminado, y menos aún irrevocable. Pocas derrotas son definitivas, pocos contratiempos son irreversibles y pocas victorias son esenciales. Para que las posibilidades sigan siendo infinitas, no hay que permitir que ninguna de ellas se petrifique cobrando realidad eternamente. Es mejor que sigan siendo líquidas y fluidas, con "fecha de vencimiento", para evitar que despojen de accesibilidad a las otras oportunidades, matando de ese modo la incipiente aventura. (Bauman, 2002, p. 68).

Es comprensible que de la libertad emergen la tolerancia y el respeto a los demás y de la igualdad surgen la solidaridad y la generosidad, y de ambas la convivencia democrática y, en consecuencia, el progreso humano. En concordancia con Bauman, la UNESCO menciona:

Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y en derechos y todos forman parte integrante de la

humanidad. Todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales. Sin embargo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales; no pueden legitimar ni en derecho ni de hecho ninguna práctica discriminatoria (Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, 1981).

Es importante hallar la claridad frente a los términos: inclusión, exclusión, segregación e integración. Cuando se margina voluntaria o involuntariamente se está excluyendo al otro. Cuando se separa y se generan divisiones dentro del grupo marcando al otro en sentido peyorativo, considerándolo inferior, estamos separando. Y cuando en el grupo se hace lugar al excluido para que forme parte de él, estamos integrando.

2.3.7. Educación para la ciudadanía (EPC) y Competencias ciudadanas

La EPC es un tema actual y significativo, al considerar que la formación escolar es central en la construcción de cada uno de los aspectos de la ciudadanía en la sociedad y, que la educación es el proceso fundamental para el progreso y la reforma de la sociedad. Pagés y Santisteban (2004), expresan que la EPC es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y se preparen para asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos de una sociedad libre, plural y tolerante.

Su importancia radica en la concepción histórica y política del término ciudadanía, la cual se ha establecido en torno al proyecto de creación de una ciudadanía nacional, con el propósito de igualdad y justicia en términos de uniformidad y que con disímiles características se desarrolla para las sociedades latinoamericanas.

Una forma de evaluar cualquier programa educativo es preguntar junto a Nussbaum (2010) ¿qué tan bien se prepara a los jóvenes para la vida en una forma social y política? La escuela como dispositivo, tiene el propósito de reproducir el orden social establecido por un grupo de

ciudadanos como sujetos políticos, por lo tanto, lo que le sucede a la escuela es consecuencia de lo que discute la sociedad.

Articular un concepto de ciudadanía que no ha emergido en la escuela, como también construir una idea de ciudadanía para las nuevas generaciones, responde a la función social de la misma, como argumenta Dewey (2004). Formar para el crecimiento y el desarrollo de la sociedad, por lo tanto, dirigir las actividades de la juventud, es la forma como la sociedad determina su propio futuro, determinado por el de los jóvenes (p.46). La ciudadanía es entonces la forma de incorporar el sujeto político como partícipe de la condición social en un Estado-nación determinado. De esto emerge entonces un vínculo con las normas y el reconocimiento de derechos y deberes establecidos en ese marco común.

Gráfica 5. Los principales hitos históricos del concepto de ciudadanía, según Fontalvo

La ciudadanía en la antigüedad clásica	La ciudadanía en el pensamiento liberal	Siglo XX: crisis del concepto liberal de ciudadanía.
<ul style="list-style-type: none"> • En la Grecia clásica: el derecho de ciudadanía estaba ligado al de pertenencia a una polis (ciudad-estado)⁹⁸. • El término "ciudadano" proviene del romano <i>civis</i> y éste, a su vez, de <i>civitas</i> (ciudad, o estado) • En ambos mundos – griego y romano la "ciudadanía" se definía en términos de un conjunto de obligaciones, derechos y protocolos de interrelación exclusivos de los hombres libres. • Posteriormente, en los regímenes feudal-monárquicos, el concepto de ciudadanía se ve sobrepasado por el de "súbdito", que se extiende a todo aquél que habita dentro de los límites de un feudo o de un reino 	<ul style="list-style-type: none"> • La revolución francesa introduce un cambio radical en la concepción de ciudadanía en la medida que el habitante de la ciudad o del Estado, por el mero hecho de serlo adquiere plenitud formal de derechos. Este concepto moderno de ciudadanía se asienta en las tres premisas básicas conocidas: libertad, igualdad y fraternidad⁹⁹. • Con el posterior as de las burguesías urbanas y el triunfo del capitalismo industrial, surge el sufragio censatario, que coarta aunque no formalmente los derechos de ciudadanía dentro de los Estados liberales burgueses. Por ello, en esa época se puede hablar con todo rigor de la instauración de ciudadanos "de primera" y de "segunda". • Marx reivindica la igualdad de todos los ciudadanos por encima de sus condiciones económicas y culturales, y critica, en favor de la acción colectiva, el individualismo del Estado burgués y su vinculación a un territorio geográficamente acotado. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el siglo XX las corrientes liberales insisten en anteponer los derechos individuales sobre los colectivos (libertad frente a igualdad). • "La ciudadanía" se torna sustancialmente más compleja, tanto en su aspecto conceptual como político, y la geografía del mundo moderno del siglo XX se divide con claridad de acuerdo con esas dos concepciones. • En parte de Europa, no obstante, surge otra opción que intenta aproximar los extremos y que se concreta en el llamado Estado del Bienestar. Éste busca y exige una instancia de mediación social que, por una parte, atempere el poder de los más fuertes, sobre los que carga obligaciones adicionales (fundamentalmente a través de la fiscalidad progresiva), y por otra concede un "plus" de derechos o compensaciones a los más débiles.

Fuente: Iván Manuel Sánchez Fontalvo (2006)

Este concepto de ciudadanía permite medianamente visualizar el sentido clásico del mismo, sin embargo, los nuevos procesos a los que se insertan los ciudadanos de las sociedades en el mundo contemporáneo llevan a identificar otras condiciones para su comprensión como también para sus prácticas, así el concepto avanza en la medida que busca responder a una sociedad más justa e inclusiva. Al respecto Sánchez (2006) argumenta que en una búsqueda incesante de respuestas a los fenómenos de injusticia y exclusión social por motivos de intolerancia e irrespeto cultural y/o étnico, de clase social, género, físico y mental, de aprovechamiento inadecuado del medio ambiente y obstáculos para que las personas participen en la deliberación y toma de decisiones públicas, entre otras, sin lugar a dudas cuestionan el Estado-nación y el concepto de ciudadanía que viene a él unido.

Así mismo, acerca de la idea de ciudadanía en el mundo globalizado nos la presenta Adela Cortina (1997) cuando habla de una ciudadanía activa que tenga derechos pero que también sea capaz de asumir sus responsabilidades. Desde esta perspectiva, la autora plantea distintas aproximaciones al concepto de ciudadanía: la ciudadanía económica, la mediática y la intercultural. La primera relacionada con la idea de los derechos del ciudadano afectados por el sistema económico particularmente capitalista; la segunda se trata de un nuevo estilo de ciudadanía aplicada a los medios, dueña de su destino en el ámbito audiovisual, formada e informada convenientemente; y la tercera, que es la adoptada en el presente documento, es entendida como práctica activa y responsable donde lo relevante es el respeto a las culturas que conduzca a un diálogo desde el que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles obviar.

Este discernimiento es significativo porque finalmente permite identificar la variación del concepto que tiene la educación para la ciudadanía de acuerdo con las modificaciones y necesidades planteadas a partir de la urgencia eminente de formar en una ciudadanía Intercultural. En esas condiciones, para Sánchez (2006) es menester de la educación para ciudadanía intercultural, inculcar altos niveles de habilidades y conocimientos interculturales.

Deberíamos animar a los individuos a tener la habilidad y el deseo de buscar interacciones con miembros de otros grupos, a tener curiosidad acerca del mundo y a aprender sobre

hábitos y creencias de otras gentes”. Por lo tanto, su objetivo es inculcar las habilidades personales que apoyan intercambios culturales positivos. (Sánchez, p. 122).

Y en cuanto a la ciudadanía democrática entendemos por esta el resultado de una construcción progresiva a partir de la historia y la cultura de cada nación, sin olvidar que es imprescindible, paralelo a ello, identificar algunos valores universales y adaptarlos a las grandes orientaciones culturales de los países y, establecer una relación sinérgica entre ciudadanía, interculturalidad y comunicación: la ciudadanía democrática responde a aquella que tiene como escenario la vida, donde todos hagan parte y contribuyan a hacer democracia. Es necesario aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para asumir responsabilidades conjuntas en el cuidado y protección del medio ambiente, los derechos y deberes de las generaciones presentes y futuras, aprender a convivir juntas, todas las personas distintas a nivel social, político, étnico, religioso, de género, etc. para hacer de este un mundo armonioso, mejor para vivir juntos.

Se asume a la postre que el problema de la ciudadanía moderna es referirse a la igualdad de derechos y status que tienen los miembros de un Estado democrático-liberal donde todos son iguales en tanto ciudadanos, y que las revoluciones liberales establecieron una ciudadanía universal que se predica para los miembros en el interior de un Estado, siendo de esta forma inclusiva, pero externamente excluyente para los que no son miembros de dicho Estado. Es en este contexto simbólico, teniendo en cuenta la diversidad, que la EPC debe reformularse para integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias como una alternativa a una propuesta intercultural. Hoy las demandas y afirmaciones culturales empiezan a dominar la escena política y cultural con gran implicación para el sector de la educación pública (Bolívar, 2004), por lo que el abordar el problema de la multiculturalidad y la reivindicación identitaria sería la contrapuesta a la lógica cívica de la educación ciudadana.

La necesidad de fomentar la convivencia democrática y la participación política de los jóvenes son razones que han impulsado en los últimos años la reflexión, el debate, la investigación y la elaboración de nuevas propuestas en educación para la ciudadanía (Nussbaum, 2010), puesto que la pérdida de habilidades asociadas a la formación humanística

está poniendo en peligro la salud de las democracias y la esperanza en un mundo basado en el respeto mutuo entre seres de distintas latitudes y geografías.

El desarrollo conceptual de la EPC, a partir de la investigación teórica que hacen Santisteban y Pagés (2007), permiten estructurar esta temática desde un bagaje que viene de las ciencias sociales y abarca ampliamente los tópicos sociales, políticos y culturales que conllevan, más que educar, a formar ciudadanos para la vida como se presenta a continuación:

La EPC se divide en 5 bloques: a) La pluralidad y la organización social. b) La definición de ciudadanía. c) Los sistemas políticos: estructura y proceso político. d) La cultura política como cultura democrática. e) La cultura cívica para la intervención social. (Santisteban y Pagés. 2007, p. 4).

En torno a esta estructura, en Colombia, las políticas nacionales manifiestan también la importancia de educar para la ciudadanía en los últimos años, siendo uno de los retos más grandes que ha asumido el Ministerio de Educación y por ello el énfasis en la conformación del programa de competencias ciudadanas y, la construcción y consolidación de los programas transversales. Todo esto acorde con la Constitución de 1991 y a la Ley General de Educación (Ley 115/94) que establece como uno de los fines de la educación la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial a la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

Es así como se fundamenta la aplicación de una propuesta de formación en Derechos humanos en el marco del Plan Sectorial y la política de mejoramiento de la calidad, con el establecimiento de un programa para el ejercicio de los Derechos humanos en la escuela, y establece como mecanismo de transversalidad en los currículos de las instituciones educativas, las competencias ciudadanas. En la afirmación de que es posible formar en ciudadanía, las competencias ciudadanas se organizan en tres grupos abarcadores de las demás competencias a saber: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Por lo anterior, es importante abordar el problema en la escuela desde la ciudadanía intercultural y democrática, ya que esta posibilita la defensa de saberes, valores y normas de convivencia comunes, pero enriquecidos con las aportaciones de todos, el respeto a las diferencias y la vigilia constante para que no atenten contra ellos. Fernández (2002) propone que aprender a vivir juntos es la clave para la ciudadanía democrática y por la tanto para la paz.

2.3.8. Apuestas, reflexiones y realidades de la IEJMO

La IEJMO de carácter oficial, atendiendo los lineamientos y la política nacional provee de mecanismos para la inclusión desde la matrícula y las posibilidades de infraestructura. En primer lugar, es un contexto compuesto de diversidad y pluralidad, característico del territorio nacional, donde su principal apuesta es la formación integral como el principal objetivo, el cual se documenta así en el PEI: “formar seres humanos felices, responsables consigo mismos y con su entorno, a través de una educación integral e incluyente basada en el fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia, la autonomía, la libertad y la diversidad” (p. 10)

En segundo lugar, en coherencia con la política y los lineamientos nacionales emitidos para el sector educativo, la IE se propone fortalecer un clima de respeto y confianza, en la integración de estrategias y mecanismos pedagógicos y didácticos, en relación con las necesidades y dificultades más relevantes de la Comunidad educativa. Así se trabaja en la implementación de infraestructura física y dispositivos que permitan tener además de cobertura un espacio digno y atrayente para todos.

El dinamismo de los procesos de la IE fomenta la participación en la toma de decisiones y el respeto por la diversidad, es así como la construcción estructural del quehacer y de los mecanismos para el desarrollo de la actividad académica parte de la sensibilización a la comunidad educativa sobre la importancia de participar activamente en los procesos del gobierno escolar, la construcción permanente del PEI, los sistemas de evaluación y el Pacto de Convivencia.

Por lo tanto la reflexión es una constante, en torno a la formación de niños y jóvenes de una población vulnerable, como lo es el barrio Cuba en Pereira, considerando que para el sector de

ubicación y las necesidades reales, se hace importante considerar y abarcar todas las posibilidades de inserción y de integración que posibiliten la construcción conjunta de una comunidad formada en competencias ciudadanas inclusivas, y que fomentan la vida en conjunto, desde el respeto y valoración de la diversidad y la diferencia.

Es de anotar que la IE aún no considera la inclusión en el sentido abarcador de la diversidad, específicamente se refiere en el PEI a los estudiantes de Inclusión, como “*aquellos con NEE que tienen condiciones académicas, de integración social y de edad requerida para estar en los grupos regulares*”(p. 24), a pesar de que en la matrícula no haya ningún impedimento para el ingreso, ofreciendo una locación adecuada para las diferentes condiciones que se puedan presentar y un plan curricular con las adaptaciones necesarias para la formación. Por lo tanto, como lo expresa el Plan de Mejoramiento del año 2018:

Es necesario fortalecer un proyecto curricular, flexible e inclusivo para los diferentes grupos étnicos dentro del plan de estudios. (...) e integrar aquellas actividades que se aplican para la formación integral en un programa que permita la participación global del estudiantado. Esto según los intereses y necesidades de los mismos.

Es importante tener en cuenta que el mismo documento reconoce que existe apropiación de la comunidad educativa en el proyecto de democracia, pues los diferentes mecanismos posibilitan la participación de todos los integrantes en la toma de decisiones; que hay sentido de pertenencia, compromiso, entrega y vocación por parte del personal docente y administrativo, liderazgo en las diferentes gestiones, excelentes relaciones interpersonales y capacidad de trabajar en equipo.

Sin embargo el manejo de los fenómenos de exclusión, segregación, y discriminación, conflictos y casos difíciles, sugieren que la comunicación intercultural como una apuesta para la formación en competencias ciudadanas, en un ambiente diverso, como lo es el Ormazá, revise las diferencias de enfoques entre los docentes y directivos, la motivación del aprendizaje y actividades curriculares y extracurriculares, como también, la formulación de una política amplia de inclusión, en tanto que hay fortalezas en estos procesos, pero no son explícitas en los documentos.

CAPÍTULO III

Diseño metodológico

Esta propuesta emerge del sentir habitual del ejercicio docente. De las inquietudes, vivencias, ideas e ilusiones que se tejen alrededor de la práctica de enseñanza, en una Institución Educativa de carácter público, con adolescentes de educación básica secundaria, en situación de diversidad cultural. Como lo evidencia el gráfico que se presenta más adelante, el proceso de investigación fue una experiencia, que dispuso de un camino a seguir, para cuestionar, reflexionar, profundizar y volver a preguntarse sobre cómo comprender el fenómeno educativo y buscar otras formas de solucionar fenómenos y situaciones que hacen a los estudiantes vulnerables y que llegan a ser factores negativos que entorpecen la convivencia de los grupos.

Las ideas previas para iniciar este recorrido surgen de la confrontación y el entrelazamiento que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios, es decir interactúan, lo cual genera un análisis de posibilidades e intereses, en el encuentro de poderes y de formas de comunicación que expresan experiencias y saberes culturales. Con el apoyo de las lecturas, y la socialización en los seminarios, estas situaciones van tomando relevancia y permiten cuestionar el sentido que tiene la educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales, generando con ello el análisis de las posibilidades de empezar a moldear el tema de la interculturalidad en la escuela.

En este diálogo con los autores e investigadores de estos temas, y el acompañamiento del tutor asignado por el programa, se fue hilando un planteamiento de ideas generales, es decir de hipótesis de núcleos problémicos, lo que trajo de nuevo la necesidad de interactuar con otras lecturas y experiencias. Se define el núcleo problémico como, la mirada a las competencias ciudadanas y en ambientes de diversidad cultural, en un análisis que permite intervenir unas realidades sociales que se vivencian, en la en una institución con diversidad cultural, y se regresa a las lecturas.

A partir de estos planteamientos y reflexiones, se elabora el presente proyecto de tesis que proporciona postulados teóricos y reflexiones elaboradas a través del diálogo con los autores y las conversaciones con expertos que dan el soporte teórico al documento y al proceso.

3.1. Ruta metodológica general

Para la presente investigación, la opción por una vía deductiva buscaba tender puentes claros entre la teoría y la metodología en la fase de formulación del proyecto y contar con una guía igual de consistente para analizar e interpretar la información obtenida posteriormente. En consecuencia, se hace claridad de la validez, desde la formulación de la idea de proyecto a través de la vía inductiva, como la deductiva, para indagar la articulación entre comunicación, educación, cultura y diversidad, teniendo en cuenta una disponibilidad de tiempos, recursos y experiencias previas diferentes a los que se tenían en este caso.

3.1.1. Enfoque

Esta investigación es de enfoque cualitativo, integral y colaborativo; de corte mixto, aunque predomina la investigación y el análisis cualitativo de los datos, en virtud de la naturaleza del programa y la investigación. Para sustentar este aspecto C. García nos propone estudiar lo cultural, abarcando el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, el decir, las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible. (García, C., 2004 p. 39). De esta forma, el análisis de diversas narrativas sobre la globalización exige re-conceptualizar los modos sustancialistas o intranacionales de concebir la cultura.

3.1.2. Investigación Colaborativa

De acuerdo con Escudero (1989), la investigación se transforma en colaborativa, cuando un grupo de profesionales armonizan y coordinan sus conocimientos, esfuerzos y energías a fin de percibir y comprender sus experiencias, acciones, emociones, motivaciones, etcétera,

cuando el equipo integrado delimita el marco de problemas motivo de estudio, construye en forma crítica y cooperativamente el proceso para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo común: la construcción de nuevo conocimiento; logrando también el aprendizaje de una metodología de comunicación y acción compartida. Se supera el aislamiento investigador del profesor y se conforma el grupo como agente y marco investigador. La investigación colaborativa es considerada por J.M. Escudero (1989) como "una práctica de indagación en el aula que ha de inspirarse en ciertos criterios generales de orientación en vez de un conjunto de pasos y procedimientos a aplicar". (P. 194).

De la misma forma, otros autores como Medina y Domínguez (1991) que se han preocupado por comprender el concepto de investigación colaborativa, mencionan que "la investigación colaborativa es una modalidad prototípica de la investigación-acción, que supone la comprensión, control crítico y sucesivas reconstrucciones, base de actuaciones posteriores" (p. 160). En ella se identifican las siguientes peculiaridades: el énfasis en la perspectiva socio-crítica en oposición a la orientación básicamente interpretativa de la investigación-acción en general, la incurrancia del clima social generado por los participantes y caracterizado por la colaboración, autonomía, flexibilidad y lazos establecidos entre ellos, el esfuerzo para la elección de núcleos, problemas y programas de investigación que agrupan tanto las necesidades como los intereses del grupo y el reconocimiento de cada uno de los participantes como agentes particulares de cambio y creadores de climas de realización humana.

En esas condiciones, la metodología que subyace a este proyecto de tesis está relacionado con un enfoque cualitativo y el trabajo colaborativo donde el trabajo en equipo resulta determinante para vislumbrar las relaciones que se presentan y trabajar sobre ellas llegando a profundizar en su concepción y comprender las bondades de trabajar con el *Otro* aunque no sea parecido a mí o no comparta mis gustos. La metodología específica se desarrolló en tres momentos que permitieron el acercamiento a la población y a los datos.

3.2. Caracterización y unidades de análisis

3.2.1. Primer momento: familiarización

El encuentro inicial de carácter familiar ante todo con los acudientes, los estudiantes y posterior con los docentes, con los cuales se trabajó la investigación, llevó a examinar con detalle particularidades del grupo, generando indicios para comprender mejor sus comportamientos, hábitos, representaciones y experiencias por los cuales se reconocen como población con gran diversidad.

Esta experiencia fue de apertura y disposición. Ante todo, las familias, respondieron con diálogo y comunicación fluida, en la descripción de su contexto y en la confirmación y aceptación del proceso con la firma de los consentimientos. Los docentes no fueron reunidos en conjunto para la socialización del trabajo, pero en la convocatoria individual respondieron afirmativamente y con disposición.

3.2.2. Segundo momento: Recolección de relatos

Se realizó seguidamente la aplicación de las encuestas (34 a estudiantes, 31 a padres de familia, y 11 a docentes), las cuales generaron a partir del análisis cuantitativo, la formulación de los dispositivos y las posibilidades, contingencias y emergencias que se incluirían para las entrevistas en profundidad y el grupo focal.

El grupo focal se realizó de la siguiente manera. En la cotidianidad de las clases de ciencias sociales, para el grado octavo B y como una de las estrategias para avanzar en el plan didáctico y curricular del segundo periodo académico, se proyectó la película “Pantera Negra” (en la fecha 08-06-2018). La temática de la asignatura para ese momento estaba relacionada con la diversidad de la población colombiana donde los contenidos conceptuales eran: Diversidad cultural, afrodescendientes; los estándares de competencia: Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural y los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia y; el objetivo general, comprender elementos de interculturalidad en la película “Pantera negra”.

Los estudiantes la seleccionaron como producto cultural llamativo para el desarrollo de los objetivos y el plan propuestos. Durante la observación de la película se notó mucho interés y exaltación, seguidamente se realizó un cine foro con el grupo, donde se socializó la posición del grupo frente a interrogantes como: ¿Por qué existe la discriminación, la segregación y la exclusión? ¿Cómo establecer mecanismos de reconocimiento de las diferencias entre los grupos? ¿Por qué impacta el tema de la película en nuestro contexto? ¿Cómo potenciar la riqueza cultural de los diferentes grupos humanos?

En el inicio con el grupo de los estudiantes, muchos de ellos se mostraron indiferentes y temerosos de participar, por lo que se propició la oportunidad de identificar algunos (8 en total), que se mostraron más dispuestos y locuaces, por lo tanto, se optó por centrar la discusión y socialización con éstos. Obteniendo así, una amplia información en la expresión de semejanzas y diferencias de los diferentes grupos humanos, como también en la narrativa de sus propias historias de vida, sus experiencias, sus vivencias y en la metáfora de “Wakanda” como territorio que esconde grandes tesoros, relacionado con su particular forma de sentirse y estar en el mundo.

Para la recolección de la información a través de entrevistas en profundidad se seleccionó un grupo de cinco estudiantes, luego de caracterizarlos por su procedencia, intereses, expresiones artísticas, entre otras. Para la descripción de los hallazgos se mostrarán en adelante con una letra mayúscula y la edad o procedencia. Así, A. es de nacionalidad venezolana, tiene 16 años y llegó a la IE hace unas semanas con la intención de terminar en esta región sus estudios secundarios.

(K, Estudiante afro, 12 años), es un joven de Buenaventura, afrodescendiente, sus compañeros lo describen como tímido y poco sociable. (S, Estudiante de origen indígena, 14 años) es un joven de procedencia indígena, nació en Manizales, tiene 13 años, sus padres son separados provenientes de la etnia Emberá de Riosucio Caldas. (N. Estudiante de 13 años) es una joven en proceso de atención psicológica porque no acepta su feminidad. (E. Niña afro de 15 años) es una joven afrodescendiente que ha vivido en Chile y radica en un barrio, distante del colegio una hora, prefiere el Ormaza porque se siente muy aceptada allí.

Del personal docente y directivo se eligió el Docente Orientador, él es psicólogo, Magíster en música, nació en Pasto y es uno de los profesores más comprometidos con la institución.

Las entrevistas se realizaron en diferentes momentos, buscando los espacios y ambientes sosegados, libres de ruido y con disponibilidad para el diálogo. Los entrevistados se mostraron dispuestos, comprometidos, interesados, y satisfechos con los encuentros, así, se desarrollaron y relataron ampliamente lo que se les propuso y lo que ellos además adicionaron o emergió en la conversación.

3.2.3. Tercer momento: Interpretación

Con la información recogida en las encuestas, el grupo focal y las entrevistas se procedió al análisis, a partir de la revisión de la matriz o batería propuesta. El análisis apunta a descubrir la lógica inherente a la práctica del investigador y la colectividad, comprendiendo la estructura para una interpretación coherente (Deslauriers, 2005). Así se procedió a leer, escribir, releer y comprender los datos y las narraciones para integrar las categorías propuestas en la batería con lo emergente.

La categorización sugerida se hizo mediante colores de resaltado para cada categoría y subcategoría, seguidamente mediante un proceso manual, en un documento de Excel se plasmaron cada una de esos elementos por separado.

En la necesidad de comprender un poco más todo este universo que fue surgiendo con las narraciones, como respuesta a las preguntas, se tomó cada categoría y subcategoría y se tejió un documento que debía interactuar con la teoría y la reflexión y lo que generaba cada hallazgo. Esto constituyó el cuerpo de lo investigado, es decir el conjunto del material a analizar, se redujo la información a pequeñas unidades comparables, como lo sugiere Deslauriers (2005) en núcleos de sentido que se podían agrupar. De esta manera, la observación inicial, la propuesta planteada en el anteproyecto, los objetivos, los supuestos, fueron tomando forma y sentido a la luz de los datos, lo que motivó a hacer otras lecturas y consignar nuevas reflexiones.

En un proceso que a veces fue inductivo y en otras deductivo, se realizaron las acciones que permitieron entre otras, observar como la significación surge de la descripción del comportamiento, partir del punto de vista de los sujetos investigados analizando su vida cotidiana, observando cambios y continuidades en el relato que describieron símbolos y comportamientos en el tiempo. A partir de estos elementos emergieron las hipótesis, las conclusiones y las recomendaciones.

Unidades de Análisis: Discursos testimoniales de 11 profesores, 34 estudiantes, 31 padres de familia, y un docente orientador sobre interculturalidad y ciudadanía. Los cuales generaron los principales instrumentos, como encuestas, entrevistas y la discusión en el grupo focal.

3.2. 3.1. Caracterización y Unidades de Trabajo

Como se ha mencionado, la investigación se desarrolló con doce docentes (incluida la investigadora de este trabajo), 32 estudiantes pertenecientes al grado octavo C de la institución educativa Jesús María Ormaza, las familias de los estudiantes del mencionado grado y los directivos de la institución.

Profesores: Los docentes son todos aquellos (11 en total) que tienen relación directa con los estudiantes del grado 8 B, porque son los orientadores de las asignaturas de la asignación académica de los mismos. Se esperaba aplicarles entrevistas semi estructuradas y encuesta que serán aplicadas durante dos meses. Las preguntas estarían relacionadas con los resultados de la batería que se presenta más adelante y que dio la pauta para concretar las preguntas tanto de la encuesta como de la entrevista. Se entrevistaron y se aplicaron las encuestas a los once docentes de la Institución Educativa Jesús María Ormaza, de Pereira donde se desarrolló el proceso investigativo y se realizó entrevista en profundidad al docente orientador

Estudiantes: los estudiantes fueron jóvenes del grado 8 B, de la Institución Educativa Jesús María Ormaza, de Pereira; 18 mujeres y 14 hombres. Muchos de ellos provienen de sectores aledaños, tardando entre 5 minutos y media hora para llegar a la institución. Sus familias en su mayoría, son monoparentales o extendidas, pertenecientes a los estratos 1 y 2. Este grupo ha sido elegido en virtud de las múltiples problemáticas que presentan para el trabajo en equipo,

para respetar a los demás, para seguir reglas básicas de convivencia. De la misma forma, en general los estudiantes que integran este grado, utilizan expresiones irrespetuosas para dirigirse a sus compañeros, especialmente si pertenecen a “los otros”.

Las actividades a desarrollar con este grupo de estudiantes, en un periodo de dos meses, teniendo en cuenta la orientación teórica y metodológica que han brindado las búsquedas que referencian este trabajo de investigación y la finalidad de fomentar la convivencia y la ciudadanía.

Se realizó análisis colaborativo de productos culturales, que los jóvenes escogieron en su repertorio cultural, en torno a la escritura (un cuento, una historieta, una caricatura), la oralidad (leyendas, narrativas, video), corporalidad (video, dramatizaciones, etc.) seleccionados por los estudiantes vinculados al proceso siguiendo la siguiente metodología:

- Identificación y selección de productos culturales significativos
- Socialización de productos culturales (Los que los estudiantes seleccionen. Puede ser video, caricatura, leyenda, cuento, narrativa)
- Análisis colaborativo de productos
- Transcripción de la información
- Análisis e interpretación de la información

Padres de familia: se entrevistaron y se aplicaron las encuestas a las familias del grupo 8C, 31 en total, con el que se desarrolló la investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Además de la observación y las conversaciones informales con todos los miembros de la comunidad educativa, existieron tres instrumentos para recolectar los datos: la batería general (que es producto de la invención propia, pero a ella subyace el componente teórico propuesto

por Martha Rizo García), la encuesta y la entrevista. Como se ha venido mencionando, los tres instrumentos se aplicaron a docentes, estudiantes, padres de familia y directivos. No sólo la observación de la investigadora sino, además, el cruce de las micro categorías de la batería (ver siguiente tabla), se tendría la pista para saber hacia dónde podemos concentrar las preguntas tanto de la encuesta como de la entrevista. En otras palabras, primero se llenó la batería general (ver la siguiente tabla) a cada unidad de trabajo (estudiantes, padres de familia, y profesores) y luego al cruzar las micro categorías (oralidad, escritura, corporalidad, icono y /o audiovisual) con unidades de trabajo, se obtendrían resultados o perfiles que nos permitirían definir las preguntas tanto de la encuesta como de la entrevista.

Gráfica 6. Tabla de categorización

Macro categorías	Meso categorías	Micro categorías
Comunicación Intercultural: Incluye: “la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia; la disposición a la diferencia; la búsqueda de	Auto percepción de la diferencia.	Oralidad
		Escritura
		Corporalidad
		Icónico
		Audiovisual
	Hetero- percepción de la diferencia.	Oralidad
		Escritura
		Corporalidad
		Icónico
		Audiovisual

comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión. (Rizo, 2013, p. 34).	Disposición a la diferencia.	Escritura
		Corporalidad
		Icónico
		Audiovisual
	Búsqueda de comprensión mutua.	Oralidad
		Escritura
		Corporalidad
		Icónico
		Audiovisual
	Estrategias para acortar las brechas culturales.	Oralidad
		Escritura
		Corporalidad
		Icónico
		Audiovisual
	Negociación de sentidos	Oralidad
Escritura		
Corporalidad		
Icónico		
Audiovisual		

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, esta tabla de categorías se enriqueció con otras dos columnas que desarrollan las micro categorías y las preguntas correspondientes que servirían de base para estructurar los

instrumentos mencionados en el diseño metodológico (las entrevistas y encuesta). Es de aclarar que en esta tabla se recogió preguntas planteadas de manera implícita y explícita en los autores que componen la bibliografía consultada a lo largo del trabajo, pero siempre partiendo de una concepción de cultura, como la planteada por Néstor García Canclini, autor importante del presente proyecto. Algunas categorías transversales como interculturalidad y Educación para la ciudadanía y diversidad cultural, permitieron también afinar las categorías y las preguntas a incluir en los instrumentos.

3.3.1. Encuesta (estudiantes, docentes y padres de familia)

Atendiendo al carácter legal y ético de tener autorización por parte de los acudientes de los estudiantes, para el desarrollo de las actividades, se obtuvo inicialmente el consentimiento de los mismos a través de la firma de dicho dispositivo (ver anexo 1, p.157).

3.3.1.2. Encuestas

El objetivo de las encuestas, tanto para los estudiantes, padres de familia y docentes, fue comparar las percepciones de los encuestados en cuanto a la diferencia, la inclusión, la exclusión y la convivencia en la vida escolar. Se aplicaron 76 encuestas, 34 a estudiantes, 31 a padres de familia, y 11 a docentes, con 6 preguntas de selección múltiple y al principio los datos sociodemográficos

3.3.1.2.1. Encuesta a estudiantes

Se aplicó durante el proceso de investigación en el segundo periodo académico del año 2018 a 34 estudiantes del grado octavo B de la IEJMO, durante la clase de ciencias sociales. Para la fecha asistieron y participaron motivadamente (Ver anexo 2, p. 159)

3.3.1.2.2. Encuesta a padres de familia

Se aplicó durante el proceso de investigación en el segundo periodo académico del año 2018 a 31 acudientes de los estudiantes del grado octavo B de la IEJMO, durante la reunión de informe académico de la quinta semana. (Ver anexo 3, p. 161).

3.3.1.2.3. Encuesta a docentes

Se aplicó durante el proceso de investigación en el segundo periodo académico del año 2018 a once docentes que orientan clases a los estudiantes del grado octavo B de la IEJMO, en la reunión que semanalmente se hace de los grados octavos, para tratar los asuntos relacionados con la convivencia, el quehacer académico, entre otros. (Ver anexo 4, p. 163)

3.3.1.3. Actividades grupales y colaborativas

El desarrollo del proceso grupal se planeó para una clase donde se utilizaría la comunicación intercultural para desarrollar competencias ciudadanas. La planeación conllevó a proponer desde las pedagogías activas y el modelo pedagógico cognitivo social, la observación de la película “Pantera negra”, como producto cultural, escogido por el grupo en una ruta de exploración participativa, en el tema de la Diversidad cultural en Colombia, dentro del plan de estudios del segundo periodo académico. La planeación se puede observar en el anexo 6 de la página 171

3.3.1.4. Entrevista en Profundidad

La entrevista se aplicó a cuatro estudiantes, quienes presentaron apertura y aceptación con las actividades de motivación previas, y luego de un proceso selectivo, manifestaron características particulares; y el docente orientador, a quien se le ha notado bastante interés en el desarrollo de actividades tendientes al trabajo colaborativo y la inclusión en el colegio.

El principal objetivo de estas entrevistas fue identificar los elementos de comunicación intercultural que subyacen en las historias de vida narradas a partir de preguntas seleccionadas. El formato de base para la realización de dicha entrevista se puede encontrar en el anexo 7 de la página 160.

3.3.4. Matriz de sentido

La información recolectada a través de las técnicas e instrumentos ya mencionados fueron procesados en Excell, teniendo en cuenta que la investigación es de corte o enfoque social

etnográfico, se evidenciara una investigación mixta que abre espacios en los que conversan lo cuantitativo y lo cualitativo; este último a través del análisis y la reflexión de los datos, promoviendo siempre y en la medida de lo posible, altos niveles éticos y objetivos. (Ver anexo 8, p. 174)

3.3.5. Análisis cuantitativo de la información (las encuestas)

Para revisar las categorías que emergen del estudio de la comunicación intercultural como apuesta hacia las competencias ciudadanas en ambientes de diversidad se aplicó una encuesta en la Comunidad educativa Jesús María Ormaza a estudiantes, profesores y padres de familia, durante el primer semestre del año académico 2018.

La encuesta se estructuró a partir de la matriz de categorías de este estudio, “la cual permitió analizar la interacción o proceso intercultural, la percepción de la diferencia, la percepción de las competencias ciudadanas”.

Los resultados de este análisis cuantitativo, permitieron un acercamiento más preciso a la población objeto de estudio, lo cual era significativo para ese momento de la investigación. Teniendo en cuenta que, en la cotidianidad del ejercicio académico, no se habían percibido datos particulares de los estudiantes y las familias, ante todo; entre las incidencias más interesantes se encuentran que para el 55% de los estudiantes y el 35% de las familias no sea conocido el Pacto de Convivencia de la I E, el cual representa el mecanismo de apertura para los acuerdos en derechos y deberes y la ruta de atención en torno a la convivencia de la Comunidad.

Sin embargo, reconocen también, que hay respeto y se utiliza el diálogo y la conciliación, en un 67% es reconocido este hecho.

En torno a los cuestionamientos relacionados con la discriminación y la exclusión, suscitó cierta preocupación la invisibilización que posiblemente se hacía del fenómeno, ya que en la totalidad no soportan la discriminación y sólo un 18% de los estudiantes reconoció haber sido

discriminado. Para corroborar los resultados de las encuestas que se aplicaron, se anexan los resultados en el anexo 5 de la página 165.

CAPÍTULO IV

4.1. La Comunicación Intercultural: Construcción de sentido y hallazgos

La emergencia de esta investigación provocó la idea de hallar el camino para comprender cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas para la inclusión en la IEJMO, es así como a la luz de la teoría y de la propuesta metodológica se encontraron en los diferentes instrumentos de recolección de la información, los siguientes elementos que atienden al primer objetivo específico de “Interpretar los códigos verbales y no verbales que posibilitan la comunicación intercultural y la generación de competencias ciudadanas en ambientes cotidianos de la comunidad educativa de la IE”.

Dichos elementos, hacen referencia al pensamiento de Martha Rizo, quien determina que estos, entre otros son los necesarios para establecer una comunicación intercultural: la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia; la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión. (Rizo, 2013, p. 34).

En este caso se presentan los hallazgos de la auto percepción y la hetero percepción de la diferencia.

4.1.1. Percepción de la diferencia

4.1.1.1. Autopercepción de la diferencia. El propio ser.

La alegría es clave de inclusión. El humor, el dinamismo y la simpatía como signos para el intercambio de sentidos y la integración... ello permite reconocer la hospitalidad y la compasión y la empatía con el otro. Así lo expresa (S. niña de 14 años): “Los colombianos somos alegres y acogemos muy bien a los visitantes y queremos que ellos estén bien y que no

se sientan excluidos” y Estefanía “lo más representativo de la cultura afro es que las personas son muy sociables, se relacionan con todo el mundo, son muy alegres”.

Los atributos de sentido en los cuales se dan las acciones de asimilación del migrante permiten reconocer la manera de relacionarse consigo mismo y con los demás, como con los suyos y con los extraños. Lo que significa, que la ética es hospitalidad...sea cual sea el modo en que la abramos o la limitemos (Derrida, 1996, p. 41. Leído Estupiñan, M. & Kleidermacher, G. (2012, p. 189), a cualquiera que llegue, es recibido como huésped... debe gozar del derecho a la hospitalidad, o del derecho al asilo, “sin ese derecho sólo puede introducirse como parásito, como clandestino, pasible de expulsión o de arresto”. (Derrida, 2006, p. 63).

La percepción de la igualdad o la diferencia en la identidad de género como subjetiva, narrada desde un orden emocional y afectivo, permite preguntarse al igual que Rizo, (2017) ¿qué relación guardan cuerpo y emociones? Para (N. Estudiante de 13 años), el reconocerse como “malgeniada o muy grosera y mal hablada... sin poder controlarlo” es una forma de expresar su inconformismo con la homogenización y asimilación como iguales que la sociedad hace frecuentemente, frente a la visión de género. Ella expresa que: podemos estar en un salón donde hay personas homosexuales. Dicen que todos son iguales, pero ellos serían diferentes porque, cada uno tiene su personalidad.

Siguiendo a Martha Rizo es sabido que la distinción de la construcción social entre hombres y mujeres «pasa» no sólo por la diferencia biológica constitutiva, sino por el cuerpo de significados y creencias que a lo largo del tiempo se han tejido a su alrededor.

Los sujetos sociales conocen el mundo a través de sus cuerpos, y ese conocimiento viene dado por percepciones, sensaciones y emociones sentidas, experimentadas por los cuerpos... La Exclusión del estudio de las emociones se relaciona con la visión androcéntrica que predomina en la sociedad y también en el mundo del conocimiento académico...esta se estructura a partir del punto de vista androcéntrico, por el cual el varón y lo masculino son considerados como lo correcto, lo justo, lo apropiado, y la mujer y lo femenino como lo incompleto, lo carente, lo desviado. (Rizo, 2017, p. 6).

El conflicto interior que se genera con la identificación frente al cuerpo y esta visión androcéntrica construidos a través del tiempo, se hace más compleja para (N. Estudiante de 13 años). Ella desde hace un año va al psicólogo cuando empezó su proceso de reforzar su identidad como hombre, “yo estaba completamente segura de que yo quería ser un niño (...) yo no me sentía cómoda siendo mujer, no me gustaba cómo se vestían...las mujeres somos muy aprovechadas siempre, somos muy feministas... nos aprovechamos de esta condición”

Las relaciones de género están marcadas por un entramado de significaciones culturales, donde algún género posee, cultural o simbólicamente, desventajas respecto al otro, lo cual permite articular una relación, que franquea la entrada a la interacción entre ellos desde una perspectiva asimétrica y por consecuencia desigual.

El habitante de Pereira está más dado a la receptividad del foráneo. La experiencia migratoria, mencionada más adelante en otras categorías, refuerza la capacidad de asimilación cultural...sin embargo “la comunicación interpersonal donde intervienen personas con referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban distintos es la principal manifestación de la comunicación intercultural” (Rizo, 2013, p. 34). Como lo expresa (N. Estudiante de 13 años) “Dicen que todos ellos son iguales, pero para mí, ellos serían diferentes a usted, a mí y a los demás compañeros porque, cada uno tiene su personalidad”.

Describir la autopercepción de la diferencia del ser social, en la cultura pereirana y colombiana en relación con las emociones que emanan de dicha representación permiten identificar la felicidad como esencia de inclusión, teniendo en cuenta que la clave de la comunicación intercultural es la interacción, es decir, la comunicación interpersonal donde intervienen personas con referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban distintos, (Rizo, 2013, p. 34) se hace presente la manifestación de negociación de sentidos a través de las expresiones de hospitalidad, empatía, alegría (A. Estudiante venezolano, de 16 años) dice:

En el Colegio (me he sentido) más o menos, al igual que en el país. ¿Por qué en el colegio? Porque el venezolano, por ejemplo, tiende a ser más dinámico, (...) es el tipo de persona que

la gran parte su forma es tratable, que son muy chequeadores, como le dicen allá. Les gusta mucho jugar, somos muy tratables.

La interculturalidad implica el encuentro y contacto entre individuos de distintas culturas, por lo tanto, empezar a pensar y ver desde ojos distintos a los nuestros permite verse y reconocerse distinto: “Trato también de ser distinto al resto, defiendiendo la diversidad, porque me siento distinto”. Dice el docente orientador, aunque también reconoce la influencia de sus raíces: “¿Qué cosas veo yo que me han ayudado de la cultura del sur? Yo creo que son muy conservadores, entonces en ciertas cosas conservadores, porque en la política son izquierdosos, en costumbres, artes, colores, música, repito, son muy conservadores”.

La cultura se presenta como procesos sociales...el intercambio de sentidos es el punto de partida, de paso y de llegada para la construcción del tejido social...puesto que se produce, circula y se consume en la historia social.

Lo anterior se relaciona con los resultados de las encuestas al mostrar que el 100% de los docentes, el 59% de los estudiantes, y el 87% de las familias respeta las expresiones culturales diferentes a las suyas.

4.1.1.2. El propio pensar

Los valores antropológicos de una cultura, grupo o sociedad, en particular, deben ser considerados como ideas-fuerza para una educación que tenga en cuenta las diversidades y las identidades culturales. (Lemoine, María. 2005, p. 1). Cuando se reconoce que, a pesar de estar presente el irrespeto o la segregación, también se han logrado muchos avances en torno a la construcción de sanos valores, es posible interactuar más disipado y asimilado por el otro.

Mama de S. estudiante de origen Embera: “Para ellos un elemento fundamental es la tierra, eso es lo que yo pude rescatar mucho de allá y el respeto. Yo trato inculcarle mucho eso, decirle mucho a S... le digo a él que trate de alimentarse poco a poco de esas cositas que le van enseñando de allá”.

Para el Docente orientador en torno a lo que considera ha mejorado en cuanto a inclusión: “Yo siento que han funcionado cosas y que se ha logrado... sí se habla sobre el respeto hacia el otro por su pensamiento, por su origen”. Asevera que vivimos en una cultura que se está moviendo todo el tiempo y en la cual nos debemos adaptar: “Para mí ha sido muy difícil, he tenido la oportunidad de ver varias culturas y tratar de respetar eso y ser distinto”.

Para (N. estudiante de 14 años): “Es importante ser respetuosa frente a la diferencia de los demás, cuando las personas toman las decisiones, o cuando hay alguien (...) un homosexual por ejemplo que toma su decisión (...). Yo no veo nada de malo, para mí cualquiera decisión de cada persona es válida, cada quien tiene sus conceptos y los respeto”.

La identificación de lo positivo que se tiene como sujeto para interactuar con lo diferente que poseen los otros y las diversas sociedades convoca a pensar que es a través del respeto por la propia experiencia y el pasado, que se aprende a respetar las actitudes y comportamientos ajenos y con ello adquirir la habilidad de adaptarse a nuevas circunstancias, fenómenos y grupos sociales.

4.1.1.3. El propio tener

En concordancia con la UNESCO “La diversidad cultural... es una fuerza motriz del desarrollo (...) económico, intelectual, afectiva, moral y espiritual” (2014, p. 25).

En la reflexión del sujeto, como ser emocional a través de las narraciones, se identifica la autopercepción del tener y con frecuencia se asocia el ser con el tener, evocando el pasado que se tuvo en otro espacio o en otro territorio para compararlo y luego evidenciar cambios y continuidades con el lugar de acogida. K (estudiante de 14 años, procedente de Buenaventura):

No le gustaría que cambiaran nada en este colegio para sentirse mejor. Sólo quisiera volver a Buenaventura (...) allá viven mis abuelos y mis tíos (...). Allá ya tenemos también la casa (...). Cerquita de Buenaventura iba a (la playa) Pianguita, también a Juanchaco (...). Vivía en el barrio Las Palmas de Buenaventura, es un barrio que tiene un colegio, un polideportivo, viven muchas personas que son de bajos recursos económicos” (...). También, lo que más

se recuerda de allá, son los amigos (...) jugamos fútbol (...) en cancha de barro y en el polideportivo. Jugábamos en el agua de la lluvia, en el aguacero (...). Una parte (de las calles) está pavimentada, la otra no (...). Los mayores trabajan en construcción; las mamás en casas de familia, cuidando los niños.

Definirse frente al otro a través de esta comparación con lo que se tenía antes, permite considerarse perteneciente a un nuevo grupo social y definir su propia identidad. Donde esta identidad, como la describe Rizo (2017), es el valor a través del cual, los seres humanos organizamos nuestra relación con el entorno y con los demás sujetos, con quienes interactuamos. En esencia, es un proceso de identificación que puede continuar o perderse. Que nos podamos percibir como un “yo” (o como “nosotros”) depende de nuestra capacidad para ver a los demás como “otros” y provenir con las adaptaciones e interacciones en los nuevos grupos sociales. Para (A. Estudiante venezolano, de 16 años).

El país (Colombia) también se me dificulta un poco la adaptación porque, por ejemplo, yo estaba (en Caracas) cerca de mi casa de centros comerciales, de la playa, todo estaba en una zona y había mucho acceso cerca (...). Estaba a quince minutos de la playa, (...) tenía todo cerca. Es como la costumbre de cambiar todo y volver a un nivel inferior (...). Como allá lo teníamos era por distritos, yo me daba cuenta que acá en el barrio es estrato dos y yo allá estaba en estrato tres o cuatro.

La identidad a través de la cual le reconoce a cada quien definirse a sí mismo y a los demás permite la valoración de la pertenencia. A través de la añoranza del lugar de procedencia se pueden expresar las emociones, las representaciones y la idea de diferencia. Es en la interacción social donde se construye la identidad, porque los individuos manifiestan su cultura incorporada a través de prácticas, formas de comportamiento y situaciones concretas. (Rizo, 2006, p.7)

El colegio era pequeño, de dos pisos. Había bachillerato en la mañana y primaria en la tarde. Entre sus compañeros de colegio “la mayoría eran negros y más poquitos indígenas y mestizos. Entre todos había un buen trato, sin discriminación. Allí tenía amigos negros e

indígenas. Frente al lenguaje no había burlas “todos se respetaban”. (Estudiante afro, 12 años).

Las migraciones -obligadas o voluntarias- que se presentan en la actualidad hacen que la interculturalidad se presente con mayor diversidad, muchas veces resintiendo el origen y queriendo adoptar nuevas culturas de los países que los acogen. (García, C. 2004, p. 165)

“En Riosucio no hay internet, uno se aísla mucho del ruido y aire limpio. Pero ya el resto que no salga, que vea cosas en la ciudad comparación del campo, a veces me aburre mucho. Sí chateo porque tengo datos, veo televisión, salir con el perro. (...) ya las vacaciones me quedo menos de una semana como para limpiar el aire y listo (...). La verdad yo nací prácticamente en Manizales, en una ciudad”. (estudiante de origen indígena, 14 años):

Los individuos nos esforzamos en presentarnos como personas con una identidad, según nosotros, bien definida. Un individuo sólo es lo que es a partir de su relación con lo otro, entender lo que es cada uno ofreciendo una explicación de sus propias condiciones y de la posición que ocupa en lo social. Así lo expresa el Docente orientador:

Pero nuestro cuerpo es distinto, así mismo nuestros pensamientos, tenemos cosas en común, pero tenemos cosas totalmente contrarias. Liliana tiene un par de ojos, yo tengo un par de ojos, pero los ojos de Liliana tienen un color distinto y ven otras cosas. De eso viene mi gana de trabajar con la diversidad, mi gana como persona y como ser humano, como psicólogo que trabaja dentro de una institución.

El espacio urbano como territorio de interacción de sus ciudadanos lleva a repensar y reconocer la diferencia con el espacio natural, lo que a su vez conduce a generar expresiones de valoración y admiración desde la experiencia de aquellos que han tenido contacto con diferentes formas de paisaje y entorno.

(S. Niña de 15 años): Las montañas, donde cae la nieve, son el mayor secreto que esconde su tierra, “por la forma”.

(Estudiante de origen indígena, 14 años): las montañas y los bosques (...) en realidad sí hay un mundo y la verdad uno no sabe, porque hay muchas cosas que debemos conocer como flores, animales y personas místicas, que uno no sabe si es verdad o es mentira.

(E. niña afro de 15 años): Como dice nuestra compañera, las montañas porque en el bosque hay paisajes muy lindos, pájaros que uno no conoce, flores también muy lindas, frutos. También hay personas, las tribus indígenas.

(D, niña de 14 años): Como también las zonas que tienen recursos naturales aquí de Pereira se pueden esconder varias tribus, que no se han dado a conocer (...) pero se han ido civilizando (...). Nosotros (...) siempre le colocamos atención a lo que hay afuera y no a lo que nos rodea.

La existencia de la ciudad se da a través de la interacción de experiencias, en las relaciones de convivencia donde los grupos buscan su identidad lo que podría decirse como Martha Rizo (2017) que la ciudad como imaginario social depende de las representaciones que construyen sus habitantes. En este caso las experiencias positivas, hablan positivamente de la región

(J, estudiante de 15 años): Está bien estudiar acá porque me preguntan que dónde estudió y me dicen que han escuchado cosas muy buenas de este colegio y de Pereira, que somos eje cafetero y podemos exportar café y que somos uno de los mayores exportadores (...). Me siento orgulloso de las cosas que sé, (así) como usted se siente orgulloso de las cosas que sabe. Para la Mamá de K: Viven en el barrio Miraflores de Pereira. Los vecinos los han tratado bien. “De la casa salgo poco, pero son muy amables, normal”.

(E. Niña afro de 15 años): Casi no hay (secretos de las comunidades negras por compartir). Por ejemplo, en mi tierra, en el Chocó, casi no se compartía el oro y nos consideraban tacaños. Pero yo lo estamos compartiendo con otras ciudades.

4.1.1.4. El propio hacer

Al auto reconocer y valorar expresiones culturales que permiten tener identidad y sentimiento de orgullo, se hace evidente que la subjetividad se expresa en el dinamismo de las

experiencias, en la remembranza de las emociones positivas, en la narrativa que describe la habilidad, la creatividad y la posibilidad de ser auténtico. Así lo expresa (estudiante de origen indígena, 14 años):

La música electrónica, me gusta, porque es mi pasatiempo (...). A veces, cuando estoy (...) haciendo nada, me gusta escuchar música y eso me alegra, me ayuda. A veces me llega la inspiración y hago mezclas (...). Cualquier cosa que tenga que ver con música electrónica, la hago con inspiración y el computador. Sé manejar Dj Play Store, (...). A veces, cuando me sale mal, me da hasta rabia. Cuando me sale bien me siento orgulloso de mí mismo. También Docente orientador: me hace distinto mi historia de vida, las cualidades y (Y, niña de 15 años): se siente orgullosa de todos los lugares de nuestra ciudad, de lo que descubrimos del futuro, de nuestra generación. Para (A. Estudiante venezolano, de 16 años): Las gaitas, la música tradicional venezolana celebrada en diciembre (...). Es una de las cosas que extraña de allá.

Entre todas las relaciones que se pueden establecer con los elementos constitutivos de la nueva cultura que acoge, comparar y sobreponer las preferencias particulares es la manera específica de entender y comunicar su realidad, determinando con ello una forma de correlación intersubjetiva de gustos y la construcción social individual. Como lo expresaron (estudiante de origen indígena, 14 años) y (A. Estudiante venezolano, de 16 años):

(S. Estudiante de origen indígena, 14 años): En deporte casi no, lo que es el fútbol a veces lo juego, pero no es que sea muy bueno, ni fanático. Sí me gusta jugar al voleibol (...), este deporte es con manos y es alegre. Pero el fútbol, el baloncesto y otros deportes, no. Sí me gusta jugarlos, pero no tanto. También (A. Estudiante venezolano, de 16 años): acá en Colombia las costumbres en comida son similares (...). Puedo comprar las cosas acá y hacemos acá lo mismo.

Sin embargo, cuando se tiene una visión de diversidad, la experiencia con lo diferente es positiva como para el Docente orientador: “Para mí ha sido muy difícil, he tenido la oportunidad de ver varias culturas y tratar de respetar eso y ser distinto”.

A través del reconocimiento del hacer y en la narrativa auténtica está la esencia de la acción individual porque es la forma de exaltar sus preferencias, habilidades, hábitos e idiosincrasia

(Y, niña de 15 años): dice estar orgullosa de su ciudad y su generación. (Estudiante de origen indígena, 14 años): Se siente orgulloso de si mismo cuando hace mezclas de música y el Docente considera que lo diferencian de los demás sus “cualidades y su historia”

4.1.1.5. La forma de expresar el propio hacer

Cada sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Es así como, en la narrativa se socializan las particularidades y favoritismos que desde un orden emocional y afectivo expresan que en los haceres de su cultura radica, la auto resignificación para verse de frente al otro en la nueva cultura. Esto es lo que expresan acerca de cómo valoran sus experiencias:

(Estudiante de origen indígena, 14 años): Haciendo música, cuando está solo, como forma de auto reconocerse y vivir su individualidad. Docente orientador: (A. Estudiante venezolano, de 16 años): Extrañando y añorando la música que ya no escucha (las gaitas), (...) Elaborando la comida de Venezuela con ingredientes de la nueva tierra. Describiendo cómo son “las gaitas”, al dejarlo todo atrás en su país de origen.

(Y, niña de 15 años): Reconociendo el amor por su ciudad y su generación y cuando desea mostrar su carácter joven.

Docente orientador. Lo hace valorando sus cualidades. También cuando se auto reconoce como persona que se adapta fácil a diferentes culturas y es respetuoso de ellas. Dice, además: “Vivimos en una cultura que se está moviendo todo el tiempo y en la cual nos debemos adaptar”

Dichas expresiones se dan en el lugar de acogida como forma de reconocer, al igual que lo dice el Docente orientador: que “Vivimos en una cultura que se está moviendo todo el tiempo y en la cual nos debemos adaptar” entonces expresar las preferencias y valoraciones de las otras culturas se hace para incorporarse a la nueva cultura afirmar la propia identidad, para autodefinirse y contrariamente en algunos casos, para generar auto negarse en su procedencia.

Teniendo en cuenta que todas las acciones tienen sentido, como lo aduce (Scribano, 2009,144-145, citado en Rizo (2017):

Lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos, lo que hacemos es lo que vemos, lo que vemos es cómo dividimos el mundo. En este ‘ahí-ahora’ se instalan los dispositivos de regulación de las sensaciones, mediante los cuales el mundo social es aprehendido y narrado desde la expropiación que le dio origen a la situación de dominación. (p. 6).

Por lo tanto, en el encuentro con el otro es posible hallar la propia percepción, que a su vez permite verse diferente al otro y, a través de ella, también las formas de exclusión. Es allí, en los discursos y narraciones en torno a las experiencias que se nota la desapropiación cultural, la falta de arraigo y de orgullo por sus orígenes y la baja autoestima o el sentido de superioridad cognitiva, moral y nacional (venezolano).

Los elementos culturales que intervienen en estas interacciones, quienes, a pesar de no ser protagonistas, median para la observancia del paralelo del hacer propio, con los haceres de los demás, son según los entrevistados: el refuerzo por lo tecnológico como dispositivo de constante cambio y la música electrónica como ruptura total con la procedencia indígena.

4.1.2. Hetero percepción

4.1.2.1. El ser del otro

Diferenciar el otro como sujeto con características distintas o peculiares a los ojos de la propia experiencia, de su historia y vivencias es la clave de la comunicación intercultural ya que es en “la interacción con lo diferente, con lo que objetiva y, sobre todo, subjetivamente, se percibe como distinto” (Rizo 2013) que es posible profundizar y abordar el trinomio diferencia, diversidad cultural y desigualdad como lo hace Denis (2014), al plantear que existen diferencias en los decires y los haceres de los sujetos (p.16).

Las personas entrevistadas describen las siguientes situaciones de otros, en los cuales se observa un propósito manifiesto de mostrar cómo es de diferente la acción ajena y reafirmarse

en su identidad particular, desde el relato que describe a los indígenas Embera, como las razones por las cuales se ven diferentes los negros, la comunidad LGTBI o las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta que, en la visión del Docente orientador: “El pereirano es muy diverso y no sé ha dado cuenta (...) de pronto por eso son tan abiertos, y es muy chévere. Y a la mamá de (estudiante de origen indígena, 14 años) le gusta el ambiente y las personas que ha encontrado. ... son muy amables”.

Mamá de (estudiante de origen indígena, 14 años): De los Embera sé que hablan de una forma diferente, el vestuario. (...) Hay unos que son bilingües (...) Ellos consumen el plátano y mucho sancocho y otras comidas normales, comen mucho maíz. Los abuelos de mis abuelos nos contaban que antes vivían en unas chocitas de paja, andaban con taparrabos y así, ellos cazaban animales y ya. El vivir de ellos era en una choza, la comida eran lo que ellos cazaban (...) ya llegó una civilización diferente a ellos, las mentes se las dañaron fue la otra civilización que llegó, y ya eran personas totalmente ajenas a su raza, su cultura, ya ellos dejaron de vestirse con el taparrabos como le decían anteriormente (...) Para ellos, es lo fundamental, la naturaleza y los valores que cada uno rescatemos de ellos, la diferencia allá es que la naturaleza sí la cuidan demasiado. Para ellos un elemento fundamental es la tierra.

(N. estudiante femenina, 14 años): Un ejemplo de diferencia física es el color de la piel: “físicamente, los que son morenos”. A ella, la tía era quien le decía que ella era diferente a los negros, sin embargo, la misma (N. Estudiante de 14 años) es respetuosa frente a la diferencia de los demás “cuando las personas toman las decisiones, o digamos cuando hay alguien (...) un homosexual que toma su decisión, ella es respetuosa.

Docente orientador: Han existido casos de discriminación frente a los comportamientos frente a la diversidad cognitiva en la IEJMO.

El Docente orientador explica, porqué es importante describir y explorar los cambios de significado, atribuidos a los sujetos en contextos diferentes:

La diversidad y lo intercultural significa ser consciente de que somos iguales y distintos. “Somos iguales en el sentido que todos tenemos una piel que nos cubre, unos ojos que nos permiten ver. De pronto muchos tienen dificultades en su parte física...” Explica además que, frente a la aceptación y asimilación del otro, como lo hace el pereirano, es por la ubicación territorial, por ser el centro del eje Cafetero, y el eje Cafetero por ser el centro del país, que tenemos aquí mucha inclusión y hemos avanzado en eso frente a la otra raza, por así decirlo, al otro. (...) aquí sí se habla sobre el respeto hacia el otro, por su pensamiento, por su origen. Los habitantes de Pereira “Tienen una apertura gigante frente a todo, (...) yo me he sentido muy a gusto acá en Pereira. De hecho, aparte de mi tierra, es la ciudad donde mejor me he sentido”.

También la aceptación del otro implica comprender la igualdad, pero a la vez la pluralidad como seres humanos, como lo dice N:

“Yo no veo nada de malo, para mí cualquiera decisión de cada persona es válida, cada quien tiene sus conceptos ... Ella (la tía como persona influyente en su formación), siempre me dijo que no importa absolutamente nada cómo se vieran (los negros o los “otros”), así la persona le faltará una parte del cuerpo o fuera de otro color, se seguía viendo como una persona y que la verdad que nosotros consideramos diferentes, muchísimo mejores en el ser que nosotros, que nos vemos supuestamente “normales”. No tiene nada que ver el físico... con las personas como tal.”

Sin embargo, los elementos simbólicos que permiten argumentar los cambios y las diferencias, por ejemplo, en la comunidad Embera de Riosucio, según la Mamá de (estudiante de origen indígena, 14 años),

Es porque ya poco a poco (los Emberas) fueron dejando sus costumbres, debido a que fueron llegando muchas personas. La lengua la fueron dejando un poco, yo todavía alcancé a mirar esto en los años 90. Ya empezaron en la procedencia de todas estas personas a rescatar todo esto lo que era la alimentación, la cultura, el vestuario todo esto. Allá se hacen las fiestas cada año de San Lorenzo en Ríosucio (...) pero cambió demasiado, y en estas fiestas tradicionales se hacían mucho el recordar de todo, de cómo los antepasados, cómo eran

las relaciones de los niños, para ellos eran los angelitos y hacían mucho las demostraciones, muestras culturales en función a ellos

O porque precisamente allá, se generan muchas incógnitas de la salida de muchas personas porque, por ejemplo, el desempleo es bastante alto, entonces a veces nos toca salir de la ciudad y la ciudad nos cambia a uno la mentalidad de un 100%.

Y (estudiante de origen indígena, 14 años): replica que los mismos indígenas se ven diferentes en la inexperiencia tecnológica porque, “son como muy ingenuos, no tienen la inteligencia como para asumir, no saben lo que es chatear, lo que es el Whatsapp, Internet”.

Para García (2004) la identidad de los sujetos en contextos de globalización, caracterizada por procesos inter étnicos y multiculturales significa, no sólo ser sujetos desde la cultura en que nacimos, sino desde una enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento. (p. 161).

El proceso mediante el cual se da, esta hetero percepción de la diferencia es poner a los otros allá y el nosotros aquí (Alegret, 1993, p.10) y reconocer la aceptación de la diferencia del otro, por ejemplo, como lo hace el docente orientador quien dice es, reconociendo el amor por su ciudad y su generación que se puede ser inclusivo.

Pero cuando es necesario reafirmarse diferente en el lugar de acogida, se auto observa como lo hace la mamá de (estudiante de origen indígena, 14 años) y se expresa impetuosa cuando afirma que “La diferencia es que mi familia no tiene demasiados rasgos a comparación de otras personas (...) de los abuelos, de mis abuelos hay indígenas pero muy antepasados”. Lo cual se hace con el fin de valorar y reconocer cualidades de los otros, identificar procesos de aculturación, identificar formas de discriminación o afirmar la propia identidad.

En consecuencia, el auto reconocimiento de sí mismo, frente a diferencia del otro, permite en muchos casos, la valoración de sus raíces y de orgullo por sus orígenes. Como también la desaprobación de sus ancestros llevando con ello a pensar como lo hace (estudiante de origen

indígena, 14 años), con sentido de superioridad cognitiva, al describir el atraso cultural y tecnológico de los Embera en Riosucio.

Aterrizar la reflexión en situaciones de comunicación intercultural implica reconocer que en la interacción de significados, experiencias y formas de estar en el mundo “Los protagonistas del proceso ya no se conciben como emisor y receptor sino como sujetos interactuantes con su entorno”. (Galindo, 2008, p. 74).

Es importante que, a través de la tradición oral, los relatos sean contados o narrados por los abuelos como los medios transmisores que permiten identificar y reconocer esta autopercepción y esta interacción con lo diferente.

4.1.2.2. El tener del otro. Evidenciar la diversidad

La diversidad cultural se hace indudable en la existencia actual de 87 agrupaciones etnolingüísticas claramente diferenciadas y en el reconocimiento de la nación como pluriétnica y multicultural (Constitución de 1991).

El poseer del otro implica reconocer inicialmente el auto concepto que se deriva de la pertenencia a un grupo social unido al valor emocional que le da esa pertenencia, lo cual lleva a compararse para identificarse socialmente. Es la forma como lo expresa la mamá de (S. estudiante de origen indígena, 14 años) cuando describe las diferencias que ella observa del grupo originario de su etnia

Ellos son diferentes “en la forma de hablar, porque ellos tienen un hablado más bien raro, no en el hablado de ellos si no (que) dicen palabras, expresiones... el vestido. Ellos tienen una forma de pensar, (...) de expresarse muy rara. Por ejemplo, uno acá dice palabras, que uno ya constantemente escucha (...), no sé qué significado tienen, pero allá el significado no sé. Tienen esos, que ellos mismos crearon, pero no tienen significado, ellos no saben qué significa eso...No sé, la verdad.

En el lugar donde se encuentra actualmente, para ella y su familia le permite utilizar expresiones que categorizan su percepción del mundo y con ello se afilia a los grupos que

afirmen los aspectos positivos de su identidad (individual y social), abandonando la pertenencia a aquellos grupos que pongan en conflicto su identidad. (Rizo, 2013). La intersubjetividad constituye una característica del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. (Rizo (2013) p. 30. Sólo se percibe la realidad del otro poniéndose en sus zapatos, intentando comprender la razón de su comportamiento o sentimientos.

4.1.2.3. El hacer del otro

4.1.2.3.1. Rechazar las prácticas culturales de los otros.

El reconocimiento de las personas como tales, para compartir, participar y emprender proyectos de vida en conjunto significa diversidad, lo cual se convierte en retos en el docente orientador por la oportunidad de fusionar saberes y crear nuevos referentes culturales. Dice este docente: Bruce Lee (...) inventó su propia arte marcial que es igual a las otras (...) tomó un poco de todo (...). Tomar de cada cultura.

En la hetero percepción es importante remarcar las diferencias para reafirmarse en la aceptación o el rechazo a ciertas prácticas y a diversas formas sociales de estar en el mundo. En las narraciones se puede asociar el ser con el hacer, en las cuales (estudiante de origen indígena, 14 años) ve en el trabajo infantil una forma diferente de vivir la niñez y (A. Estudiante venezolano, de 16 años) rechaza vehementemente la comunidad LGTBI.”

(Estudiante de origen indígena, 14 años): “A mi edad (Riosucio) ya trabajan cortando la caña. Uno ve jóvenes de mi edad trabajando la tierra, trabajando diferentes cosas labores lo cual uno aquí en la ciudad no ve”.

(A. Estudiante venezolano, de 16 años): La Verdad yo no estoy de acuerdo con eso (comunidad LGTBI). Ya es moda en Venezuela viendo a dos mujeres besándose al lado tuyo, ya es moda haciendo dos hombres lo mismo. Allá (en Caracas) hay una avenida especialmente para los que son los transexuales a los transgénero, que son personas que son hombres y se convierten en mujeres (...). Ya se ve muy común allá, en el sitio donde yo

estaba, pero yo no estoy de acuerdo con eso (...) Hasta ahora no he visto a ninguno (LGTBI) acá en el colegio (...) hasta ahora

Los argumentos que justifican esa visión del hacer de los otros diferente al propio, cumplen una función psico-social al servir como contexto para el desarrollo de una identidad personal, para (A. Estudiante venezolano, de 16 años) su rechazo se da.

Porque los LGTBI cruzan una frontera que es tanto 1) física (la avenida), 2) biológica (el ciclo vital), 3) la moral (la visión religiosa judeo-cristiana), 4) la institucional (verlos en el colegio); porque es una moda, “besándose al lado tuyo”. Así transgreden el lugar de “tolerancia”: “hay una avenida especialmente para estas personas”.

Además “porque yo soy de la religión cristiana y a nosotros nos enseñaron: Dios hombre y mujer los hizo. Entonces se supone que, si Dios nos creó a nosotros, una mujer y un hombre para que estuviéramos juntos, no estoy de acuerdo con la cosa de que dos hombres estén juntos o dos mujeres, porque está en contra de los planes de Dios y en contra de la naturaleza. Nuestro sistema en esta vida es nacer, crecer, desarrollarnos, reproducirnos y morir. Y los gays y las lesbianas rompen lo que es la reproducción, entonces se rompe el ciclo de la vida. Eso es así, nos explicaron a nosotros en el área de biología.

Y para (S. estudiante de origen indígena, 14 años): Porque la finca es para pasear, no para trabajar (como sí lo hacen los niños emberas).

Las formas o maneras mediante las cuales se expresa el rechazo a las prácticas de los otros se expresan por ejemplo en (S. estudiante de origen indígena, 14 años), no trabajando la tierra (Embera), denunciando el trabajo infantil y reivindicando el derecho a una “moratoria social”, como a un período de la vida entre la infancia y la adultez. Declarando negación del origen étnico. Manifestando no vestir como indígena. Y finalmente al silenciar los remanentes de su lengua original o cambiar los nombres y apellidos originarios. Reivindicar el nacimiento en la ciudad.

Para (A. Estudiante venezolano, de 16 años), desnaturalizando a los LGTBI, realizando invisibilización, o expresando que es herejía.

La descripción de los dispositivos o medios a través de los cuales se evidencia la diferenciación de los otros en sus haceres, es aclarando la representación propia que se tiene diferente a su grupo de origen como lo explica (S. estudiante de origen indígena, 14 años): “Dicen que yo soy indio, pero no. Primero, no soy de una cultura indígena, no hablo por ejemplo otra lengua o venir con vestido diferente”.

El trabajo infantil (Emberas) como cortar caña, es algo que no le corresponde en su vida actual como ciudadano, cuando ha visto a los niños Embera, dice “los veo que juegan fútbol, montan bicicleta, pero muy poquitos, la mayoría trabajan”.

La acción de compararse con el otro para rechazar sus prácticas se da para los Emberas cuando, (S. estudiante de origen indígena, 14 años) y su mamá aceptan la superioridad cultural de los mestizos, además cuando describen en sus narrativas la migración del campo a la ciudad y cuando expresa (S. estudiante de origen indígena, 14 años) usa la tecnología habitualmente, lo que no observa en los niños y personas cuando va a su comunidad indígena como visitante.

Para (A. Estudiante venezolano, de 16 años), este mismo fenómeno se da cuando expresa la diferencia al dejar lo que observaba de los LGTBI, atrás, en su país de origen. También al no verlo ni desearlo ver en la IE ni en Pereira, como migrante.

El sentido de no pertenencia a determinados grupos para (S. estudiante de origen indígena, 14 años) y (A. Estudiante venezolano, de 16 años), por considerar que sus prácticas son diferentes a la propia, permite servir de trama para construir una identidad con cierto alejamiento de dichas experiencias y todo ello con el fin de incorporarse a la nueva cultura, afirmar la propia identidad y para no ser rechazado.

Lo cual evidencia consecuencias como la Auto negación, la desapropiación cultural la falta de arraigo y de orgullo por sus orígenes, como también la baja autoestima para (S. estudiante

de origen indígena, 14 años); o el sentido de superioridad cognitiva, moral y nacional para (A. Estudiante venezolano, de 16 años).

Son muchos los mecanismos a través de los cuales se consiguen estas relaciones de categorización y comparación. Para esta descripción es importante reconocer que para (S. estudiante de origen indígena, 14 años) es con el refuerzo por lo tecnológico, la música electrónica como ruptura total con la procedencia indígena, la cual se diferencia en cambio, por la elaboración de artesanías (collares, manillas) y comidas autóctonas.

Retos en el docente orientador por la oportunidad de fusionar saberes y crear nuevos referentes culturales. El reconocimiento de las personas como tales, para compartir, participar y emprender proyectos de vida en conjunto. Dice este docente Bruce Lee (...) inventó su propia arte marcial que es igual a las otras (...) tomó un poco de todo (...). Tomar de cada cultura” (docente orientador).

4.1.2.4. El parecer del otro

En la reflexión acerca del parecer, o las creencias que se obtienen en la interacción con el otro, de acuerdo con Rizo (2004) “en la medida en que los sujetos de la acción humana vinculen a ella un significado subjetivo, referido a la conducta propia y de los otros”. es posible desentrañar el conocimiento social ya sea aceptado o rechazado por considerarse falso, desde una perspectiva subjetivista.

Así también, en los procesos sociales a partir de los procesos interpretativos los sujetos pueden comprender diferentes acciones comunicativas y reconocer las significaciones. Para (Allegret, 1993) “los otros” ... no son los extranjeros, lejanos, desconocidos, temidos de los que hay que protegerse y a los que hay que dominar o asimilar, sino que “los otros” son los que están entre nosotros. Por lo tanto, en este análisis se presentan verdades y mentiras de los “otros” como expresiones que confirman la construcción social de la diferencia.

1. Verdades

En las narrativas se asumen posiciones críticas de cara a lo que consideran es verdadero de la idiosincrasia del pereirano o de Colombia. Así lo expresaron:

(J. Estudiante de 15 años): Las personas de otros países acusan a las mujeres de Colombia por ser prostitutas, juzgan a todos, por sólo saber la historia de uno. (L, joven de 14 años): Dicen que en el país hay personas malas, personas que roban y es duro porque no somos así.

(S. Estudiante de origen indígena, 14 años): Cómo las personas de Cali o Medellín dicen que Pereira es muy pequeño y no tiene los recursos como para ser independiente. Por ejemplo, un “rolo” dice: Pereira tiene que vivir de Medellín o de Cali porque son las ciudades más cercanas y tienen más industrias.

(E. Niña afro de 15 años): La mayor mentira es, que yo vivo en Villa Santana y dicen que en el barrio sólo roban, sólo matan y es peligroso. La verdad es que no reconocen las grandes virtudes que tiene el barrio y las buenas personas. (Estudiante de origen indígena, 14 años): Lo mismo pasa con Cuba, que creen que es un barrio peligroso

(S. Niña de 14 años): A mí me gusta el trap y el rap y las personas piensan que porque escuchamos esta clase de música somos marihuaneros o machistas.

D. estudiante de 15 años: Algunos piensan que los colombianos son narcotraficantes, que roban. (Estudiante afro, 12 años).: “Cuando maltratan a un animal y están representando mal a la ciudad de Pereira.

2. Mentiras

En el discurso que generaliza estereotipos y creencias que afectan a los nacionales o tocan negativamente con el espacio que se habita, las narrativas enfatizan en lo falso de los mismos:

(E. Niña afro de 15 años): “Todos ven que un negro roba, huele maluco o no sé qué más piensan. Entonces es muy maluco porque no todos somos así”.

(J, estudiante de 15) años: “Lo más incómodo es que discriminamos no incluimos a una persona de diferente etnia y muchos piensan que todos somos así. Eso me da un poco de conflicto”.

(N. estudiante femenina, 14 años): “Las personas homofóbicas empiezan a discriminar y piensan que los mestizos somos discriminadores, pero no todos somos así”.

(L, joven de 14 años): “Muchas veces empiezan hablar del tema que uno de pronto no sabe y uno quiere opinar algo para tener experiencia y a veces lo critican por cometer un error”.

(E. Niña afro de 15 años): “Como dice (L, joven de 14 años): hay muchos que son racistas donde discriminan la raza de nosotros, donde la gente se lo toma mucho a pecho y dicen: no, yo no me ajunto con ese paisa”.

(S. Estudiante de origen indígena, 14 años): “Hay muchos racistas, muchos homofóbicos que piensan que, porque es negro, fuma o roba. Porque las personas homofóbicas piensan que las personas lesbianas o gay le tienen odio al sexo contrario y no es así. Yo vi a una persona en YouTube que ella dice que las personas piensan que es eso, sino que ellos reaccionan como es la vida real cuando es así que la persona. Es ignorante cuando dice que no aceptamos a un negro en nuestro grupo, porque huele maluco o no nos gustan los negros. Y usted puede ver por aquí en descanso que hay personas que miran con odio a las personas lesbianas, gay o personas negras.

4.2. La inclusión en ambientes de diversidad: Inclusión/Exclusión

En este apartado se presentan reflexiones que pretenden responder al segundo objetivo específico propuesto en este proceso investigativo y que es comprender cómo se producen la exclusión y la discriminación cultural de los “otros” en la Comunidad educativa. El surgimiento de este estudio en torno a la comunicación intercultural, se propuso también, indagar el camino a la inclusión y los valores de formación desde pedagogías activas, ya que en la transversalidad se posibilita la idea de diálogo, interacción y respeto por la diversidad, como lo atribuye el MEN (2007), en el deber hacer de las I E: “acoger a todos indiscriminadamente (...) donde

pueden aprender, hay que velar porque su entorno educativo ofrezca condiciones y experiencias significativas y les permita construir una sociedad democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias como estrategia para abordar las causas y consecuencias de la exclusión”.

4.2.1. Auto inclusión y hetero inclusión

La auto inclusión es un fenómeno no muy trabajado en las reflexiones educativas sobre la inclusión en la diversidad. ¿Cómo hacer para formar parte de un entorno cultural diverso si prevalecen las prácticas de exclusión en tanto no se reconoce la diversidad (pluriculturalidad), o se reconoce para no dialogar con ella (multiculturalidad)?

El primer paso en un proceso de auto inclusión es cuando la persona marginal o ignorada se reconoce a sí misma como diferente y con raíces propias. Una vez asumida la propia identidad, el deseo de hacer parte de un grupo externo se debe convertir en convicción racional y acción diaria decidida. Esto nos lo ejemplifica el docente orientador de la institución.

Yo soy pastuso, cada átomo, cada ser. Mi acento lo dice más (...). Cuando uno sale de casa, así sea pastuso o, de otra parte, guarda cierto recuerdo y el recuerdo es bonito y me trae emocionalidad (...). Eso me hace identificarme más con la gente. Uno se va a las costumbres y empieza a hacer comparaciones frente a culturas y uno se arraiga más. Tuve un amigo también pastuso y se fue a vivir a Cali. Hace muchos años nos encontramos y dijo: qué feo, tú viviendo en Bogotá y no has cambiado ese acento tan feo que tienes. Y él hablaba como caleño y yo le digo: no, qué feo tú que no supiste valorar tus raíces. Y fue como chocante y me sentí agredido, porque al fin es la identidad. (Docente Orientador).

Existe poca literatura para referirse a este apartado. Sin embargo, Chomsky utiliza dos conceptos originarios de la lógica matemática la recursión y la autoinclusión para referirse a la autovaloración y la autoreferenciación de una estructura (Mota, 2015). Esto conlleva a considerar la necesidad de conocer y valorar sus propias cualidades, y de esta manera poder desear el hacer parte de una comunidad determinada.

Respecto a la hetero inclusión, los jóvenes investigados sienten que la Institución Educativa Jesús María Ormaza les brinda la posibilidad de incluir a las personas con capacidades y culturas diferentes:

“En Buenaventura se burlaban de las personas con discapacidad. En el colegio (Ormaza) sí tratan bien a los otros compañeros” (estudiante de Buenaventura 12 años).

“Tenemos que reconocer sobre la diferencia de los demás, que hay que respetarlos, por lo que son, no por lo que tienen, lo que pueden hacer, debemos respetar a los demás por lo que son”. (Estudiante S, 14 años). “Todos somos iguales, somos hijos de Dios y tenemos que respetar” (estudiante E)

Ellos sienten que la institución es un espacio donde pueden expresarse de acuerdo a su origen, condición intelectual u orientación sexual.

“También cuando son incluidos en un grupo de temas a nivel general, por ejemplo, en el racismo”. (Estudiante J. de 14 años): Conocimientos de medicinas con yerbas, que me gustaría compartirlos con todos... un día yo estaba con mis amigas en el descanso, un muchacho se acercó y nos pidió una foto mostrando las trenzas y nosotros ahí mismo, claro, qué felicidad. Otra fue que estábamos todas las negritas y comenzamos a bailar y todos nos decían que nos movíamos muy bueno. (estudiante E, de 15 años).

La institución educativa viene realizando un esfuerzo con el programa de inclusión y evidentemente se ven los frutos.

La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales que promueve el Ormaza “para mí es mucho mejor, (...) porque si es un programa que ellos se sienten bien, no se sienten mal por lo que son o por lo que tienen. Esas actividades les sirven para alegrarse, para sentirse bien y para no estar aislados por lo que tienen” (Estudiante S, de origen indígena).

Un joven recién llegado de Venezuela, afirma que ha podido integrarse fácilmente al grupo, lo han acogido y que existe un trabajo colaborativo dentro del salón de clase:

Todos somos iguales, todos nos llevamos bien, todos los del salón nos la llevamos, siempre con sus grupitos... en el momento todos trabajamos en conjunto, todos ponemos, todos trabajamos (joven de Venezuela, 14 años).

Esta inclusión educativa no sólo es percibida por los estudiantes sino también por los docentes, al menos la mayoría. Éstos últimos sienten que el PEI hace más énfasis y centra sus esfuerzos en lograr que los estudiantes se sientan a gusto, sin importar sus diferencias:

Soy muy abierto a todo el mundo y trato de aceptar a todos, de charlar con todo el mundo y escuchar el pensamiento del otro. Soy muy emocional, los emoticones de las manos son dedos de negros ¿por qué? Porque pienso que debemos tener dedos de negros para tocar instrumentos porque envidio el sabor de bailar. El jazz me encantaría tocarlo como ellos, incluso estoy aprendiendo y el jazz es negro, no hay nada que hacer. Mientras los rusos, los del Reino Unido, estaban haciendo música clásica, los negros dijeron: vamos a hacer algo que no puedan hacer los blancos e hicieron el jazz. ¡Qué rico eso! (Docente Orientador)

Cuando el docente orientador le suma el acto de dar ejemplo de reconocimiento de la diversidad e inclusión de la misma en sus propios códigos comunicativos, como es el caso de usar emoticones de WhatsApp con rasgos de la etnia negra y reconocer el valor del aporte afro a la música americana, sienta un precedente para sus compañeros docentes y para los estudiantes que interactúen con él por este y otros medios. Respecto a los actos culturales y demás actividades escolares, algunos estudiantes les reconocen su capacidad de favorecer los procesos de inclusión.

La riqueza cultural se da a conocer a veces cuando es proceso de cultura, de ese cuento (...). Son buenos (los actos culturales) porque reconocen lo que Colombia tiene, o lo que tú, o lo que somos nosotros, que somos diferentes (...). Me gustaría conocer una cultura diferente: la cultura de los negros. (Estudiante S, 14 años)

La política de inclusión de la institución permite evidenciar que hasta el momento se han podido superar algunas barreras discriminatorias. El PEI del Ormaza define el uso de estrategias acordes para alcanzar dicho fin:

Se maneja un nivel de flexibilidad superior dadas las características personales; de igual forma, a los estudiantes y en las áreas que se requiera, se les harán adaptaciones curriculares significativas aplicando estrategias incluyentes como el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) GEEMPA u otros, y adaptaciones no significativas (a cargo del docente de apoyo y psico orientador), las cuales le garanticen una educación pertinente y de calidad; y el acompañamiento requerido por parte de padres de familia, psicología y apoyo pedagógico y el seguimiento respectivo por parte de Coordinación Académica (PEI, JMO, 2018).

Un estudiante de origen indígena expresa lo siguiente respecto al ambiente de diversidad percibido en la IE y su disposición a interactuar con el otro diferente:

Yo puedo trabajar sin problemas con personas de otras culturas, de otras creencias de otros credos de otro color. Por ejemplo, me ponen a trabajar con una persona negrita no le veo efecto; con una persona indígena, tampoco..., las personas que les gusta el mismo sexo tampoco (...). A los venezolanos, tampoco (...). Si por ejemplo yo discrimino un especial y yo me comparó con él y yo me pongo los zapatos de si yo fuera especial, me tratarían mal y también se burlarían de mí, entonces no me gustaría (...). Para mí un homosexual no es diferente (...), para mí es normal. No hay que discriminar a los demás por eso (...). Que les gustan personas del mismo sexo para mí no es normal.

De lo dicho por los miembros indagados de la comunidad educativa sí identifican los puntos de partida, de paso y de llegada para el diálogo intercultural. Partir desde los propios referentes culturales (“mi sabiduría, mi patrimonio, mi territorio”) hacia los referentes culturales del otro distinto, para generar referentes comunes y estrategias más efectivas que ayuden a mediar en las diferencias no resueltas. ¿Cómo hacerlo? En lo dicho líneas atrás por el joven indígena hay claves interesantes que se complementan con los señalado por sus compañeros: con empatía, poniéndose en los zapatos del otro; con adaptaciones curriculares significativas que propicien el intercambio en la diferencia, buscando el punto medio entre el universalismo y el relativismo cultural. Otra estudiante lo plantea en estos términos:

“En mi caso (para promover la inclusión) compartiría mi sabiduría, lo que yo sepa con los demás y más la belleza que tiene Colombia”. (Estudiante N, 14 años). El PEI, y las actitudes

incluyentes de los estudiantes de la IEJMO se enmarcan dentro de la política de la Revolución Educativa del Ministerio de Educación Nacional. Dicho lineamiento plantea priorizar los procesos educativos con poblaciones vulnerables y, dentro de ellas con las que presentan situaciones de discapacidad física o cognitiva:

Si formamos a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven, explica Fulvia Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional. (Al tablero, 2007).

Por lo tanto, los integrantes de la comunidad educativa indagados con capacidades, identidades y orígenes culturales distintos, sienten que desde la institución educativa se les brindan oportunidades formales de inclusión, donde encuentran los espacios que necesitan para expresarse de acuerdo a su origen o condición intelectual. La orientación sexual, también debería ser uno de los criterios de inclusión a desarrollar junto a los que plantean el MEN y la IEJMO.

4.2.2. Autoexclusión.

Un fenómeno que puso en evidencia la presente investigación es el que se optó por denominar aquí como *autoexclusión*, entendida inicialmente en términos de no querer integrarse ni expresar el deseo de formar parte de una comunidad más amplia, en forma total o parcial. El estudiante afro que vino de Buenaventura comenta lo siguiente:

Yo soy el que no quiere, no les hablo (...) no tengo nada contra ellos, yo me quiero volver para allá (Buenaventura). Está mi abuela, mi tía, el colegio; pero mi mamá no quiere (...). Con las demás personas negras del colegio (unas 15) no paso del saludo. Al fútbol sí he jugado con ellos (...). Yo juego ahí en el barrio y en el colegio a veces. (...) Algunos compañeros me caen bien, no tengo amigos... la verdad es que no estoy amañado (ni en el colegio ni en la ciudad). Quesera volver (estudiante K, 12 años).

Esta posición de auto exclusión la ratifica su señora madre en tanto que en su comunidad de origen era más dispuesto al encuentro con sus pares:

Él es poco sociable, pero en Buenaventura socializaba muy bien, pero en la casa no sale. Al principio, cuando llegó, en el barrio los niños lo buscaban, pero ya no. En el colegio no tiene amigos cercanos; en el barrio, pocos (madre del estudiante de Buenaventura).

El rechazo a los de su propia etnia y a los de su edad dentro y fuera del colegio lo analiza así una de sus compañeras del Ormaza:

Él es muy alejado de los compañeros. Él es muy callado, muy poco sociable (...). Él entró este año (...) nuevo prácticamente (...). Casi no lo veo con compañeros, así que mantenga diario a diario, no. Uno siempre lo ve sólo por allá sentado (...). A veces (hablo con él) cuando nos toca el grupo (...) trabajar en clase. Él a veces viene, uno le dice que venga para acá y se viene. (Estudiante S, de origen indígena).

García (2004), comenta que en “pocos autores posmodernos se registran como parte de las transformaciones los dramas de los sujetos individuales, familiares, étnicos, para los cuales migrar genera más desarraigo que liberación, vulnerabilidad que riesgo, más soledad que enriquecimiento por multiplicación de pertenencias” (p. 165). Se puede entender entonces que existen dramas personales, no solamente por las capacidades de inclusión socio-cultural que brinda la comunidad de destino, sino también por la psicología del sujeto que podría no tener las habilidades de afrontamiento y adaptación necesarias para garantizar una mejor inclusión.

De otro lado, en el grupo focal una estudiante llevaba dentro del salón de clase gafas solares formuladas. Cuando se le preguntó por el uso de los lentes oscuros contestó que no le gustaba que la miraran a los ojos. Lo expresado demuestra un mecanismo defensivo para no integrarse del todo a la comunidad educativa: mirar, pero sin ser mirada. Su propia situación ella la relata en el grupo focal como si se tratara de un tercero:

Me cuentan (las amistades LGTBI) que no es fácil decir (al mundo): yo soy lesbiana, soy gay, porque no falta el que lo agrede mentalmente o físicamente (...). Entonces se lo guardan para ellos mismos, por el miedo de cómo van a reaccionar sus amigos o familiares.

Mi papá, desde hace años no les habla (a la mamá y a las tías) y le cae una horrible, igual que ellas a mi papá. Y a mí porque siempre me gusta estar encerrada, casi no me gusta convivir con la gente, mucho menos con mi familia. Casi siempre me están molestando cómo soy yo por mi forma de ser por mi personalidad. Les gusta que me vista como ellos quieren”. (Estudiante N, 14 años)

Pese a los avances en reconocimiento de la diversidad y las acciones de inclusión de la diferencia en la IEJMO, la interacción y el crecimiento en conjunto con algunos grupos o integrantes de minorías ha sido difícil de lograr. Los estudiantes que se han visto marginados o se han auto marginado del diseño y desarrollo de lo que se considera público, interiorizan y reproducen una visión negativa de sus propias culturas, lo cual les impide aún más valorar su propia riqueza.

Esta visión negativa puede ser, en el caso de la estudiante que se identifica como parte de la comunidad LGTBI, un síntoma del conflicto de aceptación que le generan personas de su entorno familiar o escolar, como los conflictos que conlleva la definición de la propia identidad. Para Bourdieu, la autoexclusión hace parte de la violencia simbólica:

Todo poder ejerce violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados y hacerlos pasar por legítimos, ocultando las relaciones de poder que constituyen la base de su fuerza, añade su propia fuerza específica simbólica a esas mismas relaciones de poder. (Bourdieu y Passeron, 1997, p. 4).

Entonces se puede pensar que la autoexclusión es, por un lado, una reacción de la persona a la presión que sobre ella ejercen los otros. O bien, por otro lado, la estrategia para alejarse de la situación y evitar la interacción con la cultura que le rechaza. El fenómeno de la autoexclusión, se evidencia en los estudiantes de la Institución Educativa Jesús María Ormazá cuando manifiestan su deseo de no participar en las distintas expresiones de la cultura escolar

o en algunos de sus aspectos en tanto niegan su esencia individual. Por ello es que se sienten solos y sin motivos para adentrarse en los límites estrechos por donde la cultura receptora está dispuesta a dejarlos pasar.

4.2.3. Excluir al que fui y al que no quiero ser

Eso es lo que hace la ciudad lastimosamente se pierde demasiado, en mi familia somos demasiados, pero prácticamente mis primos, mis tíos son personas que ya viven en Bogotá, en Medellín, Manizales y ya son personas que la ciudad les cambia la mente totalmente. Esa es la gran diferencia. Yo no estoy de acuerdo en muchas cosas de allá, pero tampoco digo que no me puedo relacionar con ellos, no. Igual, así como ellos le transmiten a uno, (uno) les puede transmitir a ellos muchas cosas. Y si son personas que son como muy, muy arriesgados, no captan ese tipo de información que uno les puede transmitir, que es solamente lo de ellos. (Mamá de K).

Existen personas que niegan su origen y tratan de adaptarse a la cultura que los recibe negando sus orígenes y sus raíces, olvidándose de los derechos de igualdad, de su historia y de la diversidad cultural. La desigualdad resultante no es tanto de rasgos genéticos o culturales esencializados, sino más bien, de procesos históricos de configuración social siguiendo a Sánchez, (2006). Cuando los procesos de migración se acompañan con actitudes de apostasía iniciadas por la generación de los padres y /o de los hijos, la persona entierra su cultura y se convierte, simbólicamente hablando, en un muerto viviente.

Hay unos que salen y estudian carreras, pero son personas que ya se estabilizan son en la ciudad, porque igual nosotros. Por ejemplo: San Lorenzo está dividido por 22 comunidades y ya son personas (...) que son muy allá, de la tierra. Los que ya salen son las personas mestizas que cogen un rumbo diferente”. (Mamá de estudiante S de origen indígena)

Uno llega y ya por el color, por la cara; sí pero no me afecta, no soy indígena mis papás sí, pero yo no. La verdad, no me considero indígena (estudiante de origen indígena, 14 años)

La exclusión del otro no sólo se manifiesta entre estudiantes sino también entre ellos y los docentes cuando asumen barreras desde su condición de mestizos. A veces los mestizos se autodenominan como “blancos”.

Predomina la distancia entre profesores y estudiantes indígenas, debido a la falta de comunicación o la dificultad para establecer relaciones de intercambio y la falta de experiencia de los docentes con comunidades indígenas (Porrás Yair, 2016, p.8). ¿El colegio Ormaza les facilita a los estudiantes mostrar sus diferencias? A veces sí y a veces no. A veces no nos discriminan tanto y más en otras ocasiones. Si por ejemplo hay personas que le ponen apodos a uno, lo discriminan a uno como es. En sexto a mí me discriminaban (...). A veces me molestaban me decían apodos como “mandrácula”. (Estudiante afro, 12 años).

La población joven contemporánea es la que menos conoce, menos se preocupa y menos critica a sus líderes e instituciones (Glendon, 199).

La verdad yo no estoy de acuerdo con eso (comunidad LGTBI). Ya es moda en Venezuela viendo a dos mujeres besándose al lado tuyo, ya es moda haciendo dos hombres lo mismo. Allá (en Caracas) hay una avenida especialmente para los que son los transexuales o los transgénero, que son personas que son hombres y se convierten en mujeres (...). Ya se ve muy común allá, en el sitio donde yo estaba, pero yo no estoy de acuerdo con eso (...) porque yo soy de la religión cristiana y a nosotros nos enseñaron: Dios hombre y mujer los hizo. Entonces se supone que, si Dios nos creó a nosotros, una mujer y un hombre para que estuviéramos juntos, no estoy de acuerdo con la cosa de que dos hombres estén juntos o dos mujeres, porque está en contra de los planes de Dios y en contra de la naturaleza. Nuestro sistema en esta vida es nacer, crecer, desarrollarnos, reproducirnos y morir. Y los gays y las lesbianas rompen lo que es la reproducción, entonces se rompe el ciclo de la vida. Eso es así, nos explicaron a nosotros en el área de biología. Hasta ahora no he visto a ninguno (LGTBI) acá en el colegio (...) hasta ahora (estudiante A, 15 años).

En mi caso, yo soy gordita, entonces las personas flacas piensan que, porque una es gordita, come mucho y la verdad no es así. Entonces ellos piensan que, porque son flacos, ricos, son perfectos y uno a veces sí se siente excluida. (Estudiante St)

La exclusión se evidencia en algunos estudiantes de la Institución Educativa Jesús María Ormaza, cuando sienten que no aceptan las diferencias, las convierten en motivo de burlas, se cuestiona la opinión expresada en público dentro o fuera del salón. Logran hacer que el otro se sienta mal por las burlas y la falta de tolerancia. Esta exclusión se evidencia en torno a creencias personales como la religión, la identidad sexual, la supremacía “blanca” (mestiza) o los estándares de belleza. Aun así, las personas recién llegadas a la institución dicen aceptar al otro en su diferencia.

4.2.4. Conocimiento exógeno, endógeno y apropiación cultural.

Sánchez afirma que los participantes en un proceso de Educación Para la Ciudadanía intercultural deben mostrar ciertas habilidades sociales como la disposición a “buscar interacciones con miembros de otros grupos, a tener curiosidad acerca del mundo y a aprender sobre hábitos y creencias de otras gentes”. (Sánchez, 2006, p. 122).

Los jóvenes de la investigación muestran un interés por conocer personas diferentes a ellos y acercarse a miembros de otras culturas. Tres estudiantes expresan motivos coincidentes:

“Con diferentes pensamientos a nosotros, reunirnos y conocernos como personas” (Estudiante, J de 14 años).

“Conocer nuevas culturas” (Estudiante Y, 14 años).

“Para que las personas respeten las culturas diferentes (...), conocerlas mejor, saber de qué son (...), dónde vienen. Y los que respetan a los demás saber de dónde vienen, quiénes son, conocerlos mejor”. (Estudiante S, 14 años)”.

Los jóvenes de la institución educativa Jesús María Ormaza desean conocer culturas de negros, indígenas y afros, tanto de Colombia como de otros países, interactuar con nuevas personas en un futuro e intercambiar saberes y prácticas. Este deseo evidencia el impacto favorable que en ellos han tenido las políticas de inclusión y respeto a la diferencia.

Respecto al juicio que se hace de lo endógeno y la apropiación cultural, en los adultos se pudo evidenciar una apropiación de su cultura y además un conocimiento de sus orígenes y el reconocimiento de los mismos. Sin embargo, en los estudiantes no se evidenció esta parte. Una madre originaria del municipio de Riosucio en Caldas, y madre del estudiante S, de 14 años, comenta lo siguiente:

Cultivar la naturaleza, a diferencia de la ciudad, San Lorenzo se ha caracterizado por tener el elemento fundamental que es la tierra, el cuidado de ella. Allá siempre han reflejado mucho que este pedacito de tierra que nosotros tenemos, que se está terminando, hay que cuidarlo. Ellos buscan muchas maneras de hacer ofrendas, las ceremonias que ellos realizan, en pro de la naturaleza (...). Allá hay mucho metal por explotar, lo que es el oro y la esmeralda, pero ellos... las multinacionales que han llegado allá, han tenido que luchar mucho para poder que ellos no se apropien de eso, precisamente por el daño que le están haciendo la naturaleza. Ellos lo defienden a capa y espada, eso es una tradición muy bonita y le gustaría uno estar más enfocado, en saber cómo hacen. Yo he estado en ceremonias muy bonitas, por cierto, que muy bonito, ellos han hecho ceremonias del fuego, haciendo ceremonias precisamente para la protección de la naturaleza, son tradiciones ancestrales que para las demás personas no comprenden, pero para ellos es algo sagrado. Yo he tratado con personas de acá en la ciudad, que no entienden de cómo van a defender la tierra, pero ellos tienen esa tradición, ese elemento principal que es el cuidado de la naturaleza que es la tierra. (Madre de estudiante S).

En estas consideraciones de la madre de origen Embera, hay claves para incorporar en las dinámicas de inclusión en la IEJMO. Más que de mirar a los ancestros como un asunto pasado y a superar, que se recuerda con nostalgia, la mujer de origen Embera plantea el valor de mirar con respeto y aprecio a la sabiduría ancestral indígena, afro y mestiza como una fuente de recursos y respuestas claves para afrontar los retos para la supervivencia de la especie misma, más allá de las diferencias formales.

Es enorme el potencial cultural que atesoran las madres y los padres de los estudiantes vinculados a la IEJMO y que podrían enriquecer su PEI. Padres y madres poseen experiencias de vida y convivencia provenientes de sus culturas originarias y que han puesto a dialogar o

conciliar con las de aquellas culturas encontradas en sus experiencias migratorias. El alto valor del patrimonio ancestral puesto en un escenario educativo lo expresa así el docente orientador:

Frente a los indígenas, jamás podría decir algo porque soy quiyasinga. Mis antepasados eran quiyasinga, nariz de luna, con las narigueras, yo me pongo mis aretes; mis antepasados se tatuaban, yo también me tatúo. El respeto por la tierra y las enseñanzas ancestrales que lastimosamente se pierden. Yo veo por ejemplo a mi abuela, que tiene unos conocimientos muy chéveres frente a diferentes cosas, y que le he preguntado, por ejemplo, con el café: ¿cómo saber que el café está seco? Yo pensaba que era por el sentir, en el tacto... ¡y no! Era por el sonido, suena distinto que a éste (señala granos de café), a éste le faltan dos soles.

Los adultos han sido testigos de la injusticia social, por eso pueden estar más motivados a reconocer y valorar sus orígenes. Sánchez (2006 nos comenta que la búsqueda de respuestas a la injusticia y exclusión social por motivos de intolerancia e irrespeto cultural y/o étnico, de clase social, género, físico y mental, de aprovechamiento inadecuado del medio ambiente y obstáculos para que las personas participen en la deliberación y toma de decisiones públicas, entre otras, cuestionan el Estado-nación y el concepto de ciudadanía que viene a él unido. (p.122)

Es por lo anterior que los adultos entrevistados se destacan por el conocimiento de su propia cultura indígena, manteniendo una identidad y una percepción particular de sus orígenes. Lo han conseguido hablando, entrevistando, asistiendo a rituales. Lo han realizado en sus lugares originarios, permitiendo sentirse parte de una cultura y orgullosa de esta. En cambio, los estudiantes no evidencian haber logrado esta capacidad pues son muy apáticos y vergonzantes con sus raíces. En la propuesta educativa podría incluirse un apartado que se centre en promover el conocimiento y reconocimiento de sus propias raíces culturales, trayendo esa experiencia a la institución con apoyo de padres y madres de familia.

4.3. Competencias ciudadanas en ambientes de diversidad: Competencias ciudadanas

En este apartado se presentan los hallazgos relacionados con el tercer objetivo específico planteado y que es analizar los alcances y las limitaciones de la institución escolar en las

dinámicas de comunicación intercultural para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de diversidad, para ello, se abordan posturas trascendentales como la clara enunciación de Pagès, J. y Santisteban, A. (2008), de EPC, cuando las definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y se preparen para asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos de una sociedad libre, plural y tolerante”. Esta idea iluminó la idea de indagar acerca de cómo formar para una sociedad con más valores para la convivencia y trabajar para menguar el conflicto y la violencia escolar generada por la discriminación, la segregación y la exclusión. Como también revisar los mecanismos de participación democrática, para generar mucha más posibilidad de interacción en torno a la convivencia.

4.3.1. Participación y responsabilidad democrática (gobierno escolar)

Participar abiertamente desde la diversidad es un logro alcanzado para los estudiantes y docentes pertenecientes a las etnias mestiza, negra e indígena, así como para los compañeros con necesidades educativas especiales en la IEJMO. La meta sin embargo está aún más lejos para los estudiantes que pertenecen a las comunidades LGTBI. Según las encuestas realizadas, se observa que el 53% de los estudiantes conocen el pacto de convivencia, y el 62% respetan a los otros y un 65% respeta los espacios locativos de la institución educativa, evidenciando que las acciones realizadas por el colegio, han dado adecuados frutos para éste fin, esto lo demuestra también en lo siguiente:

El colegio sí garantiza una participación diversa en los puestos de elección, afirma la entrevistada 2. En las actividades culturales se evidencia la participación diversa y que no hay discriminación.

“En eso sí, en verdad, yo le aplaudo mucho a la institución porque en algunas instituciones ellos no los dejan -dice el docente orientador-. Por ejemplo, a los negros por vergüenza o cosas así. Eso mismo pasa con los niños con necesidades educativas especiales: bueno, por vergüenza o -porque no piensan igual que nosotros- no van a poder (hacer) las cosas bien (...). En cambio, acá nosotros hemos hecho bailes, hemos dejado que ellos canten, bailen ¿me entiende? Y eso sí yo lo veo demasiado bien”.

Las izadas de bandera, las fiestas de la afrocolombianidad y el día de la pereiridad, junto a otros eventos externos, son momentos claves para presentar y representar la propia cultura. Según S, las izadas de bandera permiten recordar a los antepasados y conmemorar períodos dolorosos de la historia como la conquista. Considera que estas celebraciones han perdido fuerza: “en las izadas de bandera se ve mucho de eso, pero ya mucho-mucho-mucho, no”. Los estudiantes identifican y valoran las actividades de promoción cultural como una forma para propiciar el intercambio con otras visiones del mundo, pero también señalan que éstas podrían ser más frecuentes.

Las presentaciones, dice K (Estudiante proveniente de Buenaventura), son para que la gente participe sin ningún tipo de discriminación. La fiesta de la afrocolombianidad es la oportunidad que (E. niña afro de 15 años) tiene para lucir sus talentos: “ahí es donde voy a poder modelar y bailar”. En el día de la pereiridad, por otra parte, “celebramos el cumpleaños de nuestra ciudad, se siente muy genial. También que me gusta mucho la música, (...) ver los YouTuber, donde hacen los festivales, donde se reúnen todos”, dice (estudiante de origen indígena, 14 años). Para (Y, niña de 15 años) “la ciudad (es el lugar que) representa la cultura”.

En contraste, (A. Estudiante venezolano, de 16 años) cuenta que en el colegio de su oriunda Caracas, Venezuela, “más que todo se promovían actividades deportivas: en las mismas actividades de deporte se metía lo que era cultura, cultura general”. La cultura como él la identifica, es un momento en los períodos formativos: “se ve en quinto año, o sea grado once” y un evento en el calendario anual escolar: “la feria escolar, qué es la que se encarga de cada sección” en la cual cada sección hace los platos típicos de un estado venezolano, lo cual ve parecido a la dinámica de la IEJMO: “Ellos hacían demostraciones y empezaban a bailar y a explicar de cómo era la del estado Zulia, cómo se celebra en Caracas, cómo se celebra en Táchira”.

A diferencia del enfoque económico de las actividades culturales de origen que relata el joven venezolano, en la IEJMO el intercambio no se da en términos de compraventa de mercancías sino como un intercambio más desprendido de bienes y servicios. Se concentra en el ser y el hacer más que en el estar y el tener.

El modelo que soporta las actividades desarrolladas por el Ormaza es folklorista y no refuerza la posibilidad de ponerlas a dialogar en la cotidianidad. Si la cultura hace referencia al propio ser -individual y colectivo- lo consecuente sería garantizar que esas culturas se expresen e intercambien en el día a día, dentro y fuera del salón de clase, proyectándose más allá de los muros del colegio. Las actividades culturales podrían incluir además de las presentaciones folclóricas y las muestras artesanales otro tipo de manifestaciones que pongan en diálogo la cultura popular, la mediática y los medios de comunicación.

También sería la oportunidad, por ejemplo, para que el joven de origen embera, a quien le gusta la música electrónica, se proyecte a partir de sus productos experimentales y tienda puentes hacia los compañeros. También permitiría que otros jóvenes más identificados con nuevas realidades urbanas, no representadas en la programación oficial de las muestras de culturas regionales, puedan mostrar con orgullo su pertenencia a tribus urbanas, creencias religiosas y nuevas formas de identidad. Además, se pueden vincular a más actores de la comunidad educativa en el diseño, planeación, ejecución y evaluación de las actividades del colegio con un enfoque intercultural, tales como la asociación de padres, la junta de acción comunal, las asociaciones culturales de la zona, entre otros.

Hay mucha receptividad de los estudiantes a este tipo de actividades. Quienes disfrutan destacándose como exponentes públicos de su acervo cultural, encuentran en ello una forma de sacar talentos y dones personales como otros que le son propios de su propia cultura en términos artísticos o culinarios. Cuando hay actos culturales en el Ormaza -dice (Estudiante afro, 12 años), la gente participa sin discriminación alguna e incluso dándose la oportunidad de gozar de la oferta cultural de los otros:

Me represento más con la comunidad de los afros por la música y la alegría que ellos tienen (...). Si por ejemplo yo (J. estudiante de 14 años) soy una persona que me gusta mucho bailar entonces me represento bailando salsa choke y los bailes que vengan de la comunidad afro”. Igual le pasa a (S. estudiante de origen indígena, 14 años): no por el baile sino por la alegría que los representa y la fiesta de la afrocolombianidad que se realiza en el centro.

Para los más tímidos es también la oportunidad de un goce pasivo como espectadores de la feria de talentos dentro y fuera de su tejido cultural.

La convivencia pacífica y constructiva es clave para generar puentes con aquellas personas que suelen tener intereses individuales o grupales contrarios a los propios. Por eso es tan importante articular en la IEJMO un nuevo concepto de ciudadanía para las nuevas generaciones, que responda a la función social de la escuela, tal como lo plantea Dewey (2004, p.46). En esta misma línea se encuentra la Ley General de Educación (Ley 115/94) la cual establece como uno de los fines de la educación la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial a la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

La consolidación de la EPC en el Ormaza pasa en primer lugar por una ampliación de criterios para que la comunidad educativa, liderada por los docentes, reconozca a todos los actores existentes en su interior, sobre la diversidad que existe más allá de los límites que impone el confort con los propios referentes culturales. En segundo lugar, por desarrollar habilidades nuevas para la aproximación mutua, el diálogo comprensivo y respetuoso con los distintos. Y tercero, por la promoción de valores escolares destinados a formar a los jóvenes (y también, quién lo creyera, a los adultos) para que sepan qué es la democracia y se preparen para asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos de una sociedad libre, plural y tolerante (Pagés 2004).

La EPC democrática e intercultural debe ser activa, responsable y crítica. La cultura se asume implícitamente a partir de las cosmovisiones configuradas por los distintos grupos humanos que la constituyen, cada una desde su experiencia colectiva, la integración en su espacio-tiempo y la diferenciación ante los otros colectivos (Sánchez, 2006).

El artículo 7° de la Ley estatutaria 1618 de 2013, le impone a todas las instituciones educativas del país la formulación e implementación de estrategias y programas de promoción y pedagogía que aseguren la educación inicial inclusiva de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad. Esta concepción de diversidad es un avance en la IEJMO que definitivamente toca su límite inmediato cuando se le circunscribe al reconocimiento de

capacidades cognitivas diferenciadas e individuales, dejando por fuera otras condiciones del ser en su diversidad como persona o parte de un grupo minoritario.

4.3.2. Pacto de convivencia

Los estudiantes y docentes respetan parcialmente las normas institucionales establecidas en el Sistema Institucional de Evaluación Integral y Promoción de los Estudiantes ORMAZA, “SIEPOR”, según se desprende de lo dicho por los entrevistados. “Considero que tenemos una buena convivencia, porque todos nos llevamos bien con todos. También con todos los profesores” (Entrevista 2). En este aspecto, las respuestas dadas por estudiantes fueron muy parcas y denotaban un gran desconocimiento sobre los detalles del manual de convivencia. “Frente a lo de competencias ciudadanas -dice el Docente orientador- ahorita se está tratando de buscar la convivencia (...) a través del respeto, de valorar al otro, de saludar, de todas estas cosas que deberían ser (...) exigencias para el convivir mejor”.

Los resultados de las encuestas afirman que el 45% de los estudiantes conocen el pacto de convivencia, el 65% de las familias y el 90% de los docentes de la población encuestada. Evidenciando que falta mejorar las acciones para el conocimiento y la aprehensión de dicho pacto.

La consolidación de estos marcos de convivencia garantiza la supervivencia de toda Institución Educativa y su mejoramiento continuo como espacio para mejores interacciones humanas, el cumplimiento de los deberes y la garantía de los derechos para todos.

Según los miembros de la comunidad educativa entrevistados, las situaciones percibidas como más desviadas de las normas mínimas de convivencia son el maltrato verbal y el físico, los cuales se dan ocasionalmente o de manera larvada entre estudiantes y docentes.

El buen trato entre docentes y estudiantes, según la Entrevista 2, es generalizado “menos con la profesora Xxxx porque ella nos trata muy “maluco” y nos grita muy feo. Solamente porque sí, no siempre hay un motivo (...). Acá (en el salón) la mayoría todos conocemos a todos

(...) pero hay unos que siempre permanecen con los mismos o son muy callados”.

La situación de intolerancia más grave contada por los estudiantes no hacía referencia al contexto de la IEJMO, pero sí permitió contrastar la percepción del estudiante de origen venezolano sobre su experiencia de convivencia escolar pasada con la actual. En Venezuela fue objeto de bullying por tener un desempeño académico superior al de sus compañeros de curso y un gran aprecio por parte de los docentes.

Por lo anterior, el joven venezolano debió tomar medidas de auto protección, legitimadas por recomendaciones familiares: “Usted no se deje - eso me decía mi tía - porque tampoco me la puedo dejar montar (...). Allá (en Venezuela) es uno de los países en que el bullying se ve a gran escala (...) a los que somos nerd (...) un sabelotodo. Aparte, allá en Venezuela (te) agarran mucho cariño; por ejemplo, que usted es la profesora de filosofía ¿cierto? y yo soy su mejor alumno de filosofía. Usted me agarra un amor intenso hacia mí y usted conmigo, bueno fue clase aparte. Así son los profesores allá. Y eso no le gustaba a los otros compañeros”.

(Estudiante de origen indígena, 14 años): Piensa que los profesores de todas las materias, sí hacen respetar el Manual dentro del grupo. Pero él no conoce el Manual de convivencia: “casi no hablamos de eso (él y los compañeros), no sé si lo conocen o no”. Aun así, cree que sí se cumple en la mayoría de los casos. Además, dice que “se prohíbe el celular y (...) pero los chicos lo usan, lo sacan en clase (...), casi no se cumple. El uniforme a veces tiene que ser impecable y unos traen diferentes busos (...), un pantalón diferente (...). Llegamos tarde”. (Estudiante afro, 12 años). Considera que la regla más incumplida es la referida al uso correcto del uniforme: se lo ponen, pero lo traen como no es, se entuban el pantalón”.

Los estudiantes, según (estudiante de origen indígena, 14 años), suelen burlarse de la opinión de los otros tergiversando sus palabras, cambiándole el sentido. “Los compañeros dicen palabras diferentes y se ríen para quitar una palabra diferente (...) que digan una opinión y uno diga otra opinión (...). No te vas a reír de todo (...). Solamente de lo que me

causa gracia”. El principal problema a nivel de convivencia en el aula -agrega- es el comportamiento:

No dejamos dar clases (...). Allá al que le digan: déjelo en paz, es como el agua fiesta ¿si me entiende? Es el que daña la fiesta, el que daña el parche. Pero no he visto ningún compañero que le diga: no déjalo en paz, no le diga eso. Por ahora no, casi todo es por recocha-recocha.

El derecho a ejercer la libertad de pensamiento y a opinar en público se ve coartado con esta costumbre de ridiculizar las ideas expresadas en clase.

El hecho que los estudiantes se refieran, en este y otros apartes del presente informe, más que todo sobre asuntos de tipo formal asociados al manual de convivencia (como porte del uniforme, puntualidad en los horarios o uso de los dispositivos de telefonía móvil) indica la necesidad de fortalecer una “pedagogía legislativa”, entendida tal y como lo plantea Antanas Mockus: “las leyes en Colombia deberían expedirse en los siguientes términos: comuníquese, explíquese, comprendase y cúmplase” (Congreso Visible, 2018). Lo anterior en razón de que toda norma (desde una Ley de la República hasta un Manual de Convivencia) es tanto un hecho jurídico como simbólico y cultural.

4.3.3. Visibilizar la discriminación

Las formas de discriminación en la IEJMO contra grupos considerados diferentes por una mayoría han permitido que la diversidad se visibilice parcialmente, según lo manifestaron los miembros de la comunidad educativa que fueron entrevistados.

Según el MEN (1994) la escuela es responsable de formar ciudadanos capaces de actuar positivamente en la sociedad, al fortalecer sus capacidades de ser, saber y saber hacer para convivir, participar, respetar la diferencia, el compromiso y la identidad. Una ciudadanía capaz de promover y ejercer sus derechos fundamentales -considera el Ministerio- también deberá respetar y defender los derechos de los demás, en cada situación de su vida diaria.

En tal sentido, la IEJMO debería brindar un entorno de atención y protección en los niveles

personal y grupal, que permita el reconocimiento de vulnerabilidades específicas, para reducir y transformar las condiciones sociales, culturales y estructurales que las reproducen. Pero ¿perciben estos esfuerzos los miembros de la comunidad educativa?

“En el otro colegio había mucha desigualdad, mientras que acá (en el Ormazá) se le inculcan más los valores y el respeto hacia las demás personas”, sostiene (E. niña afro de 15 años). Según Sánchez (2006) la Educación Para la Ciudadanía, además de democrática, debe ser intercultural. Por lo tanto, la IEJMO enfrenta el reto de responder a esto con políticas de convivencia que defiendan un conjunto de saberes, valores y normas comunes, enriquecido con las aportaciones de todos y respetuoso de las diferencias.

En la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 quedó establecida la ruta de atención frente a la violencia escolar de todo tipo, la cual señala criterios y caminos para procesar estos fenómenos y situaciones. Aun así, en el caso de la IEJMO se consideran otras rutas más expeditas desde lo cultural.

Puedo hacer muchas cosas más de la diversidad, que serán tomadas más en cuenta, desde mi labor (como docente orientador), que si me pongo a poner quejas y hacer rutas de atención. Desde ese lado sentí que no era productivo”.

Cuando hay un conflicto -agrega- “prefiero llevar a una de las partes a responder, pero no en forma de agresión. Trato de ayudarlo a responder, pero que lo hagan de forma respetuosa, algo así. Entonces, en ese caso, yo sí muchas veces me he metido, en otras veces prefiero estar alejado”.

El siguiente es un caso con el cual dicho docente ejemplifica esas vías y criterios complementarios a las rutas de atención establecidas por la Ley 1620:

A una chica le realicé una intervención en crisis (...), venía muy triste porque su familia (...) está conformada por una pareja homosexual (...). Estaba muy afectada académicamente (...). Comportamentalmente también estaba agresiva. Entonces yo le dije: mira hay muchas parejas homosexuales que ni siquiera tenemos que saberlo. No se tiene que hacer público,

en primer lugar; y en segundo lugar (...), debo cuidar mi intimidad como ser humano (...). Le dije que tenía que estar muy tranquila, (...) le presenté a una profe que se identifica como homosexual y le dije: ¿si te has dado cuenta? siempre la viene a traer su esposa. La niña realmente quedó tan tranquila con eso y tuvo un cambio totalmente, porque se sintió más identificada y otros procesos y su emocionalidad bajó un poquito (...). Ese fue un proceso como de enfrentamiento frente a la diversidad (...), que no está en el PEI pero son cosas que están ahí (...). Como docentes (toca) hacer procesos más individuales de división, de concientización con los chicos frente a lo diverso, porque no se dan cuenta de que son diversos.

¿Por qué hay reservas a las rutas de atención del conflicto planteadas por la Ley? Según el psicólogo, la eficacia metodológica de las políticas y el seguimiento del pacto de convivencia escolar no siempre es la mejor:

“Es difícil, veo más problema en el cómo le hacemos el seguimiento (...). En la política yo veo un avance, no digo que esté bien, digo que hay un avance (...). Decidimos que todos tengamos un uniforme de sudadera para que podamos ser diversos y que no haya problema de convivencia, para que si yo soy hombre y me quiero poner una falda y me identifico como mujer, no tenga problema. En esas cosas hemos avanzado”.

Otro avance que identifica el orientador es en la tolerancia y el respeto a quienes tienen otras capacidades cognitivas, aunque tales medidas no están libres de polémica. “Así en la secretaría de Educación comenten que las aulas flexibles son exclusión (...) -dice- lo que nosotros hacemos es un tipo de inclusión diferente, en la cual sacamos al chico del aula regular para que se prepare y vuelva en un ambiente menos estresante como tal”.

Docente orientador: Considera que hay avances en la consolidación de un PEI que garantice una mayor pluralidad. Aunque no le gustan las cifras, se atreve a decir que se tiene un logro del “70%” pues

“Vamos un poquito más adelantado, pero nos faltan cosas (...), más hacer dar cuenta que somos diversos, que somos distintos desde cada clase, lo diría yo, no sólo los de sociales

sino todo el mundo (...). En lo religioso, por ejemplo, más que centrarse en impartir contenidos sólo en una clase de catolicismo, se debería “hablar de muchas religiones (...) y no sólo traer una misa como acto sino (...) otro tipo de experiencia. Eso lo haría más diverso de pronto”.

Para reducir esos factores de discriminación reales o potenciales, tanto en lo religioso como en otros aspectos, la convivencia escolar debe propiciar un conjunto de relaciones que permitan vivir de forma pacífica y armónica en compañía de otras personas en el contexto escolar, enfocadas en el logro de objetivos educativos y el desarrollo integral. Más allá de la prescripción que realicen las autoridades educativas del nivel nacional o municipal para garantizar la inclusión, según el docente entrevistado, “nos falta aprender y apropiarnos como docentes”.

Para (Estudiante afro, 12 años). Por su parte, el manual de convivencia es algo que desconoce y por lo tanto no sabe si éste se aplica en el colegio. “No hay normas por lo mismo: que se dicen apodos y se burlan de los demás (...) y no pasa nada (...). Una vez vi a dos niños peleando allá, los apartaron”. A veces se ponen bruscos los juegos en los cuales participa ocasionalmente.

(A. Estudiante venezolano, de 16 años) tampoco identifica con claridad dos normas de ese desconocido manual de convivencia. Sólo hay una que recuerda haber escuchado “que no puedo utilizar el teléfono dentro de clase (...). Bueno, como siempre esa cosa del uniforme (...). Lo único que no he utilizado ha sido el suéter, la chaqueta. Allá (en Venezuela) hacía más calor (...) no es ni frío ni caliente (...). Aquí hace más frío”.

Respecto al proyecto Educativo Institucional, el docente orientador considera que los documentos que orientan las acciones encaminadas a reconocer la diversidad han sido puestos en práctica en la IEJMO, con logros en lo étnico y lo cognitivo, pero también con limitaciones.

“Siento que el Ormaza está organizado frente a la diversidad cognitiva, frente a la diversidad de razas, frente a (...) muchos tipos de diversidad. Que nos falta, nos falta, pero ya tenemos

un 70% de avance, de haber ganado. Nuestros estudiantes están en este proceso y están aprendiendo a respetar. Nosotros como docentes estamos aprendiendo a convivir (...) y no es que uno aprenda y ya. Convivir es una cosa, constante es de todo el tiempo, estamos conviviendo, pero me parece el Ormaza muy organizado”.

Los retos están precisamente en lo que no se menciona en el PEI así como en la cotidianidad del colegio. Asuntos como la equidad de género, la diversidad sexual, la libertad de culto, son tareas por adelantar.

4.3.4. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

¿Todas las formas de diversidad tienen la misma posibilidad de elegir y ser elegidas para los cargos de representación como consejos de grupo, consejo estudiantil u otras instancias del gobierno escolar? Para la Entrevista 2 la respuesta a este interrogante es un *no* rotundo. Por el contrario, el docente orientador opina que “el Colegio es incluyente del proyecto democracia y en la formación de líderes”.

En las encuestas se observa que las preferencias van orientadas a elegir representantes con alta capacidades intelectuales, mujeres y afrocolombianos. Los docentes van más por la vía de preferir las capacidades intelectuales y las familias no se evidencia distinción.

La posibilidad de verse representado en contextos de diversidad implica el reconocimiento de muchas minorías: étnicas, nacionales, lingüísticas, religiosas, sexuales. ¿Hasta dónde llegan los esfuerzos de los integrantes de la comunidad educativa para elevar los niveles de participación y responsabilidad democrática? Entre los líderes de grupo -afirma el docente orientador- da igual si los consejeros elegidos pertenecen a minorías étnicas o diversas. “Es normal para mí todo, (...) a mí me da igual”. Entonces, ¿esta apertura también es percibida por los demás miembros de la comunidad educativa entrevistados?

Para la entrevistada N (de 14 años), hay cierta “inocencia” entre los estudiantes que creen que, si le dan alguna oportunidad de encuentro a alguien de la comunidad LGTBI, pues han manifestado que “se pueden volver homosexuales”. La razón de estas prevenciones, explica,

es que no quieren conocer otras culturas, o “piensan que son personas que de verdad no merecen respeto o no merecen el apoyo de los demás como personas”. Cree que no los respetan porque

Se ven diferentes en la parte física (...). Todos tienen esa capacidad (...) pero les da miedo. Pasa como la comunidad LGBT. De pronto se quieren postular para ser personeros, tienen propuestas buenas que defienden los derechos de los estudiantes, pero les da miedo que los rechacen.

Para los afros el modelo de democracia participativa en el gobierno escolar es más favorable por el clima de tolerancia étnica que ofrece la IEJMO. Así lo considera (E. niña afro de 15 años): “en mi otro colegio, yo me quería postular para Personero, pero allá son como muy racistas (...). No me postulé porque me dio miedo, mientras que aquí me aceptan más. Pienso que los negros son el centro de atención aquí en el colegio”.

En opinión del docente orientador, falta más trabajo en torno a las falsas creencias y los prejuicios de todos, incluidos los docentes, para que haya convivencia en la institución.

“Resulta que nuestra interculturalidad maneja varias culturas (...) y desde lo individual también y son las *creencias* ¿qué debemos resignificar? Cuando hablo de creencias hago la claridad que no me refiero a la parte espiritual, no a la parte religiosa. Me refiero a creencias como sistema de ideas que manejamos dentro de nuestras dinámicas, eso es una creencia. Y las creencias mantienen rituales. Entonces es tratar de manejar estas creencias y cambiar estos rituales, es muy difícil tremendamente pero que se puede modificar un poquito para posibilitar apertura”.

Para aceptar la diversidad hay que sacudir las propias creencias, entendidas como aquel “sistemas de ideas arraigadas”, sobre las cuales los individuos y los grupos construyen sus rutinas. Así lo define el orientador y agrega que “eso duele porque también nosotros (los docentes) estamos muchas veces cómodos”. Según Sánchez (2006), en el diálogo

intercultural cada parte se expresa desde un pensamiento, una lengua, unas costumbres, unas prácticas y un territorio en el que ha construido su cotidianidad.

Estas lógicas de pensamiento son distintas a las que les permiten concebir el mundo con la vida propia y del otro. Hacia este horizonte de ampliación de referentes culturales, según el orientador, se mueve de a poco el proceso de democratización en la IEJMO:

“Pienso que es un proceso que se está realizando. Los profes (en su mayoría) se toman la tarea (...). Se ve a los chicos haciendo propuestas (...). A los chicos les gusta y se apersonan de eso, lo interiorizan y andan desde chiquitos. Yo me acuerdo de Juan, ese chico de primaria que se va para la Florida, (...) un chico muy activo (...) y andaba por todo este lado haciendo campaña. Y no sólo él, andaban todos, todos haciendo sus campañas y se nota que es importante y se le da la importancia porque son papeles ciudadanos que se deben cumplir, y que los debemos a los chicos programar enseñarles para que cuando sean adultos ayuden a votar para que participen, me parece genial, (...) muy chévere”.

En ese movimiento hacia la utopía también hay rezagados en todos los estamentos del colegio. Los docentes del Ormazá en su conjunto hacen su esfuerzo, pero esto no ocurre con todos ni en todo momento. Hay quienes se resisten a cambiar y hacen del reconocimiento a la diversidad un campo de confrontación desde el sentir, el pensar y el actuar dentro y fuera del ámbito escolar:

“He tenido problema con docentes aquí (...) por defender la diversidad. Alguna vez tuve una discusión bastante fuerte con un docente porque sentí que estaban discriminando a alguien por su condición cognitiva y (...) de movilidad. Entonces (...) me puse muy bravo (...) porque no tiene que ser así. Pero también miré cosas en este mismo docente que me llegaron: también valora la diversidad, pero no se da cuenta que lo está valorando (...). Tuvimos una charla al respecto y con nuestra discusión, nuestra problemática, nuestros encontrones. Pero yo creo que se llegaron a mover ciertas fibras, que lo dejé con interrogantes, por lo menos. Tuve también otra discusión con otro docente por otra circunstancia, también frente a la diversidad, pero al ponerme a ver otras circunstancias (...). No son todos los docentes y si es un docente no es todo el tiempo, porque también somos humanos y a nuestra forma respetamos la diversidad y algo

también se nos pega de toda la diferencia que vemos en el colegio, porque sí somos bien diferentes toditos los docentes en cuanto como pensamos actuamos y vemos las cosas”.

En consecuencia, la diversidad cultural debería permear a todos los actores de la IEJMO, en el día a día y de forma consciente para que el enfoque de derechos humanos y dignidad humana que inspira las políticas públicas se hagan efectivas. En tanto se resignifiquen y cuestionen aquellos significados y formas de actuar que ponen el riesgo la dignidad de las personas, la Educación Para la Ciudadanía no será más que una declaración de buenas intenciones.

En el marco de las jornadas de elección de representantes a cargos del gobierno escolar en el Ormaza, dice (estudiante de origen indígena, 14 años)xx, algunos miembros de la comunidad educativa no aceptan a representantes de las minorías étnicas o diversas: “La verdad no he visto que (el colegio) aporte”. Sin embargo, tampoco le gustaría liderar procesos de inclusión en el colegio “porque siento que no tengo la experiencia en eso de liderar (...) un grupo. Me gustaría aprender cómo liderar un grupo (...) pero la verdad yo no estaría capacitado para liderar un grupo”

Con participación y responsabilidad democrática se pueden construir acuerdos colectivos y consensos sobre normas y decisiones que rijan el actuar de todas las personas y que favorezcan el bien común.

4.3.5. Conclusiones

A partir de los anteriores hallazgos obtenidos en torno a las categorías planteadas en los objetivos específicos y estructurados en la matriz de sentido, como también, las que emergieron en el ejercicio investigativo, se presentan a continuación las principales conclusiones a las que llega el estudio de la comunicación intercultural como apuesta para la formación en competencias ciudadanas en ambientes de diversidad, para el caso IEJMO.

Conclusiones en torno a la metodología

Para esta investigación se consideró, tanto deber como derecho académico, tomar distancia de la cotidianidad en el aula de clase mediante la escogencia de una batería conceptual y metodológica, útil para que tanto la realidad de los actores de la comunidad educativa indagados, como la propia, brindaran respuestas al fenómeno que se quería examinar. Por lo tanto, la práctica de investigación dentro y fuera del aula superó las limitantes planteadas por Escudero (1989) quien señala que ésta debe “inspirarse en ciertos criterios generales de orientación en vez de un conjunto de pasos y procedimientos a aplicar” (pág. 194).

El trabajo definió previamente las categorías de pluri, multi e inter culturalidad como guías para indagar las manifestaciones diversas que pudieran emerger en la investigación. Las minorías étnicas, las orientaciones sexuales, el pluralismo religioso, las tribus urbanas, por el contrario, son categorías emergentes, puntos de llegada, mas no de partida en el presente trabajo. La situación concreta es la de los estudiantes pertenecientes al grupo 8B, como población objeto de estudio, donde se presentaron esas manifestaciones diversidad, por lo cual debe reconocerse que puede haber otras categorías no incluidas que no emergieron o sólo fueron señaladas tangencialmente por los sujetos investigados. A nuevas investigaciones corresponderá la misión de identificarlas y explorar en profundidad su naturaleza.

Para explorar nuevas indagaciones en torno a la diversidad hay dos conceptos clave, las representaciones sociales y los imaginarios. Desde ambos se podrían abordar los prejuicios, mitos, creencias erróneas que los distintos miembros de la comunidad educativa tienen sobre algunas expresiones de lo diverso.

Conclusiones en cuanto a la categoría de comunicación intercultural

El diálogo intercultural implica necesariamente un enfoque de derechos humanos y dignidad humana con el cual se resignifiquen y cuestionen aquellas maneras de pensar, actuar y pensar la mismidad y la otredad. Tal vez así, la Educación para la Ciudadanía, sería algo más que un conjunto de reflexiones escritas llenas de buenas intenciones. El proceso de democratización en la IEJMO pasa primero por la ampliación paulatina de los referentes culturales y sus respectivas lógicas de pensamiento que permiten concebir el mundo con la vida propia y del otro.

Además, el diálogo intercultural como herramienta necesaria para una verdadera inclusión en y desde la diversidad, debe superar los tiempos y los espacios formales e instituidos de convivencia. El reconocimiento de la dignidad integral de la otra persona, “sea quien sea, como sea y de donde sea, se puede establecer un diálogo que me incluya como sujeto de la acción y que, al mismo tiempo, sea incluyente, en un proceso de aprendizaje mutuo a través del reconocimiento y valoración de las diferencias que conforman parte importante de nuestra identidad” (Luca, 2018).

El humor, el dinamismo y la simpatía de los pereiranos propician el intercambio de sentidos, la integración, la hospitalidad y la compasión en el encuentro con el otro. La felicidad es el camino para que personas con referentes culturales diferentes, se auto perciban distintos y negocien sentidos, al llegar a esta ciudad, cuya conformación poblacional es el resultado de grandes olas migratorias a lo largo de siglo y medio de existencia.

En el proceso de interactuar con la teoría, la reflexión y los hallazgos que se fueron teniendo ante todo, en el momento de los resultados de las encuestas a las familias, los docentes y los estudiantes, aparece la tesis que esta investigación ofrece, como particular forma de conceptualizar el fenómeno y problema de estudio, como también la puesta en escena de una afirmación que subyace en los estudios de comunicación intercultural. La tesis es la siguiente “La exclusión no está afuera, en los otros, sino dentro de mí mismo”

Conclusiones en cuanto a la categoría de Inclusión

El esfuerzo por la inclusión y el diálogo intercultural de los docentes del Ormazá debe ser un esfuerzo conjunto, permanente y reflexivo. La inclusión que genera el diálogo intercultural no es cuestión sólo de eventos con cierta periodicidad, ni resultado de la gestión de algunas personas que dan ejemplo, ni una cuestión de hipersensibilidades. Debe ser racional, de todos los miembros de la comunidad educativa, en todo momento, borrando las fronteras simbólicas de la institución educativa y trascendiendo la idea de la cultura propia y del otro como simulacro.

La exclusión de los jóvenes LGTBI se da a partir de las siguientes barreras: “físicas”, allá ellos, acá nosotros; biológicas, en cuanto lo heterosexual es “lo natural” y lo homosexual “un problema a resolver”; morales, en tanto se divide el mundo entre píos hetero e impíos homo; temporales, porque lo LGTBI es “una moda”, “un aparentar, más que un ser”.

La exclusión de los indígenas se da por rechazo a lo que no es mestizo (“blanco”) o la negación de las raíces indígenas. Se reivindica el derecho a una “moratoria social”, como a un período de la vida entre la infancia y la adultez. Se acepta la cultura mestiza reivindicando derechos humanos “negados” en la comunidad de origen, en especial el acceso a las TIC. En síntesis, la autonegación al asimilar las prácticas mestizas como manifestaciones de una cultura superior. Esta es una desventajosa manera de inclusión en tanto el niño de ascendencia indígena no se reconoce como portador de diversidad.

Los docentes están llamados a dar ejemplo de inclusión a través de los medios por los cuales interactúan a diario. Prueba del efecto de ello es que se han podido superar algunas barreras étnicas de discriminación en la IEJMO. Cada docente debe hacer conciencia de sus referentes culturales (“mi sabiduría, mi patrimonio, mi territorio) hacia los referentes culturales de sus estudiantes, para generar referentes comunes y estrategias más efectivas que ayuden a mediar en las diferencias no resueltas. ¿Cómo hacerlo? poniéndose en los zapatos del otro (empatía); con adaptaciones curriculares significativas que propicien el intercambio en la diferencia; buscando en cada secuencia didáctica el punto medio entre el universalismo y el relativismo cultural.

Como categoría emergente, se halló que la categoría generacional posibilita otras miradas como factor de interculturalidad, ya que la experiencia, tanto de las personas adultas como de los jóvenes, permite observar y tener otro tipo de negociaciones que conllevan percibir al otro como perteneciente a una edad o grupo generacional con el cual la interacción se puede dar de otras formas a como se interactúa con los de la misma edad.

Una tarea pendiente es la de revisar, debatir, actualizar y enriquecer los documentos, manuales de funciones y de procedimientos que orienten las acciones de inclusión en la IEJMO. Ese proceso debe involucrar a los jóvenes como actores claves de modo que con su aporte se

establezcan lineamientos más amplios, se superen los logros alcanzados en lo étnico y lo cognitivo y se amplíen a otras esferas como en equidad de género, diversidad sexual y libertad de culto.

Conclusiones en cuanto a la categoría de Competencias Ciudadanas

Uno de los mejores indicadores de inclusión es que las distintas formas de diversidad tengan la misma posibilidad de elegir y ser elegidas para los cargos de representación del gobierno escolar. El clima de tolerancia étnica que la IEJMO ha generado en el campo étnico podría darse también para otras expresiones.

Solamente, al sumar la participación en y desde la diversidad, con la responsabilidad democrática se pueden construir acuerdos colectivos y consensos sobre normas y decisiones que rijan el actuar de todas las personas y que favorezcan el bien común. Esta es la mejor forma de que la identidad se sume a otros valores democráticos como libertad, igualdad y solidaridad, los cuales fundamentan históricamente los derechos humanos en un estado social de derecho.

Para reducir las barreras de acceso e inclusión de las minorías a la comunidad cultural más amplia, el PEI del Ormaza debe identificar y brindar los recursos psicosociales y socioculturales que le ayuden a los miembros de la comunidad a desarrollar habilidades de afrontamiento y adaptación en medio del drama migratorio. Cuando los migrados interiorizan y reproducen una visión negativa de sus propias raíces, se les dificulta aún más el diálogo intercultural.

Dado que los estudiantes consideran de alto valor las actividades de promoción cultural (día de la afro colombianidad y la pereiranidad) como una forma para propiciar el intercambio con otras visiones del mundo, al tiempo que señalan el interés de que éstas sean más frecuentes, se considera pertinente generar una programación cultural más densa y variada. De este modo, el esfuerzo no se concentra en unos cuantos eventos, sino que el encuentro cotidiano con el otro a través de micro formatos, nuevas formas de expresión y más canales de difusión. Todo esto a partir del empoderamiento comunicacional de estudiantes y docentes.

Las actividades culturales en la IEJMO reúnen muestras artísticas de las distintas regiones con presencia significativa en el Ormazá. Su concepción de lo cultural es más desde el folclore, lo cual limita las posibilidades de compartir otras expresiones urbanas más recientes y diversas. Toda la comunidad educativa debería vincularse en el diseño, planeación, ejecución y evaluación de estas actividades con un enfoque intercultural como la asociación de padres, la junta de acción comunal y los grupos artísticos zonales, entre otros.

Para reconocer a todos los actores existentes más allá de los límites que impone el confort de lo conocido y los propios referentes culturales, se deben desarrollar nuevas habilidades para la aproximación mutua, el diálogo comprensivo y respetuoso con los distintos. El diálogo intercultural en la IEJMO plantea el reto de defender el derecho a la libertad de pensamiento y a expresarlo en público, en lo cual juega un papel importante la divulgación, apropiación y actualización del manual de convivencia como un hecho jurídico, simbólico y cultural.

La IEJMO debe garantizar un entorno de protección personal y grupal en el cual se reconozcan y atiendan las vulnerabilidades específicas, para luego reducir el impacto de las estructuras que las reproducen en los ambientes escolares. En este propósito es valioso continuar con el ejercicio de identificar, validar y legitimar rutas de atención y resolución intercultural del conflicto que complementen y refuercen las planteadas por la Ley.

CAPÍTULO V

5.1. Propuesta de lineamientos para el desarrollo de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad

La relectura de este informe deja ver desde los antecedentes investigativos, los marcos situacionales, los referentes teóricos y las preguntas de investigación y las respuestas dadas por los sujetos investigados todo un inventario de ideas para incorporar en una propuesta de comunicación intercultural en la IEJMO. Es por ello que a continuación sólo se mencionan las propuestas que más engloban los posibles rumbos de acción educativa e investigativa para el colegio Ormaza según los hallazgos y con el cual concluye este informe.

La lectura metódica del Proyecto Educativo Institucional, el Sistema de evaluación institucional, del modelo pedagógico acogido por la I E y el Pacto de Convivencia, a la luz de la interculturalidad, dan respuesta al cuarto objetivo específico que es proponer lineamientos pedagógicos que permitan desarrollar competencias ciudadanas incluyentes a través de la comunicación intercultural, lo cual permite ofrecer apreciaciones, cuestionamientos y a su vez propuestas para intervenir las políticas y dinámicas de la I E.

Ampliar los criterios de inclusión de la diversidad cultural en el PEI de la IEJMO. Mirar con respeto y aprecio a la sabiduría ancestral indígena, afro y mestiza como una fuente de recursos y respuestas claves para afrontar los retos para la supervivencia de la especie misma, más allá de las diferencias formales, es decir, hacer que las dinámicas educativas fomenten y trabajen en el ejercicio práctico, el diálogo intercultural que permita hacer de la diversidad el eje transversal, como también, práctica habitual que impregna la Comunidad Educativa.

Vincular a las dinámicas cotidianas del colegio el potencial que representa el patrimonio cultural atesorado en la familia de los estudiantes. Los conocimientos de vida y convivencia provenientes de sus culturas originarias y validadas en el encuentro con otras culturas encontradas en sus experiencias migratorias. Se trata de promover el conocimiento y reconocimiento de sus propias raíces culturales, trayendo esa experiencia a la institución con apoyo de padres y madres de familia.

Participar abiertamente desde la diversidad es un logro alcanzado para los estudiantes y docentes pertenecientes a las etnias mestiza, negra e indígena, así como para los compañeros con necesidades educativas especiales en la IEJMO, los desplazados y migrantes. La meta, sin embargo, está aún más lejos para los estudiantes que pertenecen a las comunidades LGTBI. He ahí uno de los principales retos.

5.1.1. Actividades desarrolladas de alto impacto educativo

A partir de la experiencia realizada con los estudiantes del grado octavo B, se pudo observar que la discusión para la reflexión abierta y compartida en torno a la situación problema que genera la discriminación y la exclusión, produce un impacto positivo la posibilidad de expresar libremente la opinión personal, la posición frente a las situaciones cuestionadas a partir de la película y la decisión de tomar lugar expresando su punto de vista particular.

Es así como el uso de un producto cultural, como lo fue la película “Pantera Negra” generó alto impacto en la atención y motivación. Lo cual indica que es posible desarrollar procesos que permitan a los estudiantes expresarse abiertamente, con respeto y cooperación. Además, se evidencia que las pedagogías que utilizan estrategias didácticas y metodológicas activas en el proceso de orientación de temas y asignaturas, son más significantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es de anotar, que la adopción del modelo pedagógico cognitivo social que propone la IEJMO, es una decisión acertada por las características de este modelo y las necesidades formativas de la comunidad educativa. De acuerdo con el PEI se dispone de este modelo pedagógico porque “inspira un currículo que proporciona contenidos y valores para que los estudiantes actúen en reconstrucción social promoviendo alternativas de solución en contextos reales”. (P. 13), además, provee al estudiante de unos mecanismos y estrategias de formación integral fundamentados en la pedagogía social y humanística que, tanto en el Ministerio de Educación, como los paradigmas actuales, son tendencias en el campo de la educación.

En cuanto a las necesidades de la comunidad educativa el Plan de Mejoramiento Institucional de la I E para el año 2018, expresa que es preciso tener un proyecto curricular,

flexible e inclusivo para los diferentes grupos étnicos dentro del plan de estudios, como también, implementar un enfoque metodológico que unifique diferentes criterios que conlleven a la vivencia de competencias ciudadanas para la inclusión y la motivación al aprendizaje.

Por lo tanto, la experiencia de interacción con los estudiantes de octavo B evidencia que es posible tener comunicación intercultural, como lo hicieron en el grupo focal, pues en allí hablaron y se expresaron desde su propia cultura. Además, las entrevistas dan razón de los avances que la IE ha tenido, en cuanto al desarrollo de actividades y estrategias de promoción de mecanismos para la participación, la inclusión y la cooperación.

5.1.2. Actividades que amplían el impacto de la investigación

A partir de la presente investigación, se genera, además de la reflexión profunda en el tema de la comunicación intercultural y su relación, en cuanto al qué hacer en el aula con la interacción de las competencias ciudadanas; el compromiso ético de llevar a cabo, no sólo la divulgación, sino la apropiación y de nuevas estrategias didácticas en el ejercicio docente, para dinamizar y fortalecer los avances que se tienen en la IE y aportarle a la formación desde el área de desempeño, como lo son las ciencias sociales.

De esta manera, en primer lugar, las clases con los grupos asignados tendrán siempre la implementación de estas actividades, y estrategias, las cuales se deberán nutrirse de amplia diversidad, por lo que la indagación en este aspecto deberá continuar; dicha propuesta deberá estructurarse a través de una guía práctica que aporte a la comunidad educativa y sirva de recurso o prototipo para la dinamización del currículo.

En segundo lugar, dicha implementación se socializará en la IE, por medio de talleres, o actividades sugeridas, como lo plantea el Plan de mejoramiento Institucional del 2018, cuando manifiesta necesario valorar diferentes experiencias respecto a las tareas y actividades escolares, promover, convocar y desarrollar un foro de experiencias significativas con ponentes internos y externos. Como también seleccionar una experiencia didáctica de impacto en el desempeño académico para ser aplicada entre todos los docentes con los grupos de la comunidad educativa. Lo cual significa ser una gran oportunidad para socializar esta

investigación.

Como es de amplio conocimiento el poder de transformación que tiene la Institución Educativa, a través de un enfoque social, podrá conseguir la disminución y restauración de los actos conflictivos o de no convivencia, en la medida en que el profesorado se apropie del desarrollo de un plan pertinente, pero a la vez eficaz en educación para la interculturalidad. Siguiendo a Escarbajal (2014), tres frentes deberán entrar en acción.

a) Un proceso cultural de reconocimiento normalizado de la diversidad y de sus narrativas plurales en todas sus manifestaciones: revisar y modificar el currículo en los que se trata la diversidad como diferencia; poner en valor y promocionar las producciones culturales de todos los alumnos, sin etiquetar ni clasificar. b) Implementar un proceso social de elaboración y compromiso con los valores y principios democráticos. c) Completar lo anterior con un proceso político e institucional orientado a articular programas socioeducativos que favorezcan un marco común de convivencia y sentido de pertenencia a una comunidad: desarrollo de pactos de convivencia y civismo en y con las comunidades; favorecer la transversalidad en proyectos de interés común; y poner en marcha los planes globales de acción comunitaria. (p. 31)

Generar ambientes seguros para los estudiantes, tanto en las aulas de clase, como en el entorno educativo en general, debería ser un compromiso Institucional, reflejado en la acción, más que en la política documentada. Haciendo de prácticas comunes, como la mediación entre iguales y las estrategias didácticas grupales para favorecer la interculturalidad, la forma de mejorar el clima de aula, la convivencia, el respeto y el diálogo.

Para un correcto seguimiento como proceso evaluativo de una intervención en educación intercultural se deben recoger las actuaciones llevadas a cabo con la finalidad de tener por escrito cuáles nos han acercado a la correcta acogida del alumno y cuáles no nos han ayudado en esta tarea. También debemos fijarnos en el grado de avance escolar de los estudiantes desde su llegada y la percepción sobre su estancia en la Institución. Y hacer revisión frecuente de las dinámicas que se generan con el ingreso de las diferentes formas culturales que traen los estudiantes, para articularlo en las políticas y mecanismos de la Institución.

El tercer momento, será a partir de los resultados de la presente investigación, los cuales, son de gran aporte a los proyectos y asignaturas transversales, como lo son ética y valores, constitución política y educación en civismo en la IEJMO. El proyecto de mayor aprovechamiento de estas indagaciones es el de “Democracia”, el cual, a pesar de ser reconocido y apropiado para el desarrollo de mecanismos de participación, es manifiesto que necesita más dinamización y conocimiento de estrategias para la interacción, la comunicación e inclusión en toda la comunidad Educativa. Por lo tanto, a partir de los hallazgos se intervendrá el plan de estudios y al mismo tiempo el currículo, teniendo en cuenta la transversalidad de las competencias ciudadanas.

Como argumenta María José Codina (2018), es necesario refinar el plan curricular y el programa de formación ética en distintos ámbitos: formación en la diversidad sexual, de identidad y de género, formación en la construcción de un ethos democrático, crítico y solidario, y buena formación en la diversidad cultural, religiosa y espiritual.

En consecuencia, la institución educativa solo se transforma cuando las personas que la componen también lo hacen. En tal sentido se ha dado inicio, a partir de los resultados del presente trabajo, un programa de formación ética en distintos ámbitos y con diferentes actores de la comunidad educativa de la IEJMO, tal como se presenta en adelante:

- Desarrollo de unidades didácticas para la formación en la diversidad, construcción de un ethos democrático, crítico y solidario; formación para la producción, circulación y consumo de bienes culturales desde y para la diversidad.

- Implicar a los distintos actores de la comunidad educativa, en especial a docentes, directivos y familias, sin olvidar que el centro de las actividades será el estudiantado. El conjunto del profesorado está llamado a ser, más con el ejemplo que con la palabra, la chispa que encienda en cada estudiante el motor que transforme la propia realidad y la de su entorno.

- Incorporar en la línea de pensamiento educativo la importancia de educar de manera coherente en el cumplimiento de las normas.

- Publicitar las normas de convivencia entre los distintos actores, de modo que se cumplan como resultado de un proceso socio constructivista en donde se discutan, comprendan, enriquezcan, comuniquen y cumplan.

- Consolidar espacios de seguridad y bienestar que le brinden a cualquier estudiante garantía de seguridad y protección contra las distintas formas de violencia física y simbólica. Lo anterior se plantea como un aporte en la construcción de una ciudadanía democrática, desde el respeto a los mínimos éticos que permiten la existencia y el reconocimiento de la diversidad.

- Fortalecer nuevos liderazgos en el alumnado con miras a conformar equipos de mediación y convivencia entre los estudiantes.

- Consolidar un observatorio de convivencia en tiempo real mediante el uso activo de las TIC y complementado con otras formas de organización como las veedurías de convivencia y los clubs del patio.

En cuarto lugar, a nivel regional y local, la publicación de artículos y la socialización de ponencias permitirá dar a conocer los resultados y poner en el campo académico el aporte de este estudio. Sin dejar de lado el presentar una propuesta de intervención y socialización en la Secretaria de Educación Municipal, lo cual generaría un impacto importante, en una región que a lo largo de este estudio ha hallado que es diverso, plural, y con alcances de hospitalidad y valoración por “los otros”.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, S. (2009). *Ciudadanía hermenéutica. Un enfoque que rebasa el multiculturalismo de la aldea global en la sociedad del conocimiento*. Andamios, 6(11), 235-255.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000200010&lng=es&tlng=es.

Allegret, J. (1993). *Cómo se enseñan los otros*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5530/TJLAT1de4.pdf?sequence=1...y>

Álvarez A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. En busca del sentido actual de la escuela. Cooperativa Editorial Magisterio.

Amador. L. (2010). *Reflexión sobre la metodología de investigación en el proyecto: argumentación intercultural*. Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 09, junio – diciembre.

Ávila, P. A. Octubre (2015). *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Universidad de Granada. España. Recuperado de:

<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43422/25963594.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica. Argentina

Recuperado de:

<https://yorchdocencia.files.wordpress.com/2015/04/bauman-zygmunt-modernidad-lc3adquida.pdf>

Bolívar, A. (2004). *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2004. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002003.pdf>

García, C. G. Néstor. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa. Barcelona España.

Congreso de la República de Colombia, (2013). *Ley 1620*. Bogotá, Colombia. Recuperado de

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

----- (1994). *Ley 115. Ley general de Educación*. Bogotá, Colombia.

Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

----- (1991). *Constitución política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Corte Constitucional. Recuperado el junio de 2014, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-407-12.htm>

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.

----- (2002): *Ciudadanía intercultural* en Conill, J. (coord.) Glosario para una sociedad intercultural. Valencia, Bancaja.de migración indígena urbana. Revista Interculturalidad y educación. Universidad Veracruzana. Revista de estudios culturales Número 0, octubre de 2012.

De Las Casas, B., & Llorente, J. A. (1974). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (Vol. 2). Fontamara. Disponible en: [file:///C:/Users/Equipo/Downloads/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Equipo/Downloads/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias%20(1).pdf)

Deslauriers, J. P. (2005). *Investigación Cualitativa*. Guía práctica. Rudecolombia. Editorial Papiro. Pereira Colombia.

Degregori, C. I. (2000). *No hay país más diverso*. Compendio de Antropología Peruana. Perú Problema N° 27. Instituto de Estudios Peruanos. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Ediciones Morata. Madrid. Sexta Edición

Escarbajal, F, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo* (Vol. 61). Narcea Ediciones.

Escarbajal, F, A. (2014). *La educación intercultural en los centros educativos*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 29-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>

Estupiñan, M. & Kleidermacher, G. (2012). *De la hospitalidad. Una mirada desde la migración** Of hospitality. A look from the migration. Justicia, No. 22 - pp. 174-190 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-7441 <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/justicia/index.php/justicia>

Flores, D. M. (2009). *Propuesta de una metodología intercultural para la formación jurídica en el EEES*. Recuperado de:

https://eprints.ucm.es/22922/1/Metodologia_intercultural_FLORES_DO% C3% 91A_EPrint.pdf

Folgueiras, B. P. (2007). *De la tolerancia al reconocimiento*. Programa de formación para una ciudadanía intercultural.

Foucault, M. (1993), *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta, Madrid, 200 p.

Recuperado de:<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>

García, C, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa. México. Recuperado de:

<https://teoriasantropologicasucr.files.wordpress.com/2011/05/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

Galindo C, J. (2008). *Comunicación, ciencia e historia*. España. Disponible en

https://books.google.com.co/books/about/Comunicaci%C3%B3n_ciencia_e_historia_Fuentes.html?id=FucROwAACAAJ&redir_esc=y

González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

González, M. O. (2013). *Incidencia sobre el alumnado de una experiencia de educación intercultural*. Conclusiones de una investigación-acción cooperativa. EMIGRA Working Papers núm.25 ISSN 2013-3804. Recuperado de:

https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n25/emigrawp_a2007n25p1.pdf

Guadagni, A, (2014) *Educación para superar la desigualdad* -La Nación. 30 abr de 2014, Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1686390-educar-para-superar-la-desigualdad>.

Grimson. A. (2001). *Interculturalidad y Comunicación*. Editorial Norma, 2001 - 142 páginas Colombia

Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.

Herreros, B; Langavant C; Díaz, C. J. (2013). *Interculturalidad y dinámicas comerciales: interacciones entre indígenas y españoles en la América colonial hispana*. Mundo Agrario, vol. 14, nº 27, diciembre 2013. ISSN 1515-5994

Izquierdo, L Martha, (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
Recuperado de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8727/370117I99.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Izquierdo, T. (2017). *La perspectiva intercultural de la investigación en contextos educativos*. Universidad de Murcia.

Recuperado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/12041/9170>

<https://www.uv.mx/uvi/files/2012/12/DIVERSIDAD-Version-final-reducido.pdf>

INTERACÇÕES NO. 43, PP. 277-292 (2017)

Jiménez, V. D. (2006). *Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria*. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria Tesis Doctoral: 2014. Universidad Veracruzana. Veracruz México

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós

Kymlicka, W. (2002). *El retorno del ciudadano*. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Instituto de estudios peruanos.

----- (2006). *Fronteras territoriales. Una perspectiva liberal igualitaria*, Madrid, Trotta.

Leiva Olivencia, Juan J., Márquez Pérez, Mariángela. *La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural*. Revista de Pedagogía. [en línea] 2012, 33 (Julio-diciembre)

Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930104006>> ISSN 0798-9792

Melis, R. P. (2006). *Educación Intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La inmigración peruana en el Chile de hoy*. Nuevos escenarios y desafíos para la integración. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Melo, J. O. (Ed.). (1988). *Historia de Antioquia*. Suramericana de Seguros.

MEN. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje en ciencias sociales*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

----- (2015). *Decreto único reglamentario del sector educativo*. Recuperado de:

http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

----- (2013). *Guía 49. Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar*. Bogotá DC: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

----- (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas* / Enrique Chaux, Juanita Lleras, Ana María Velásquez. Compiladores, – Bogotá, Ediciones Uniandes.

Recuperado en septiembre de 2013, de www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf

----- (2001) *Serie Lineamientos Curriculares en Ciencias*. Recuperado en; https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Orozco, C. (2011). *Pereira Imaginada II*. Vitriñando la semiótica de los imaginarios urbanos de la ciudadela Cuba. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2634>.

Pagès, J., & Villalón, G. (2013). *Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares*. Analecta Calasanciana, 29-66.

Pagés, J. & Cerezer, O. M. (2013). *Los actores invisibles de la historia: Un estudio de caso de Brasil y Cataluña*. En A. S. Joan Pagès i Blanch, Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales (págs. 37-44). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pagès, J, Santisteban. A. (2006). *La Educación para la Ciudadanía hoy*. Documento que forma parte de la investigación ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre Educación Cívica y formación democrática de la ciudadanía.

PNDE. (2008). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-234046_recurso_2.pdf

Porras, C. Y. (2016). *Formación de los Jóvenes de Bogotá en el ámbito de la sostenibilidad desde una perspectiva local, en un marco colaborativo e intercultural*. Tesis Doctoral: Universidad Pedagógica Nacional Colombia

Nonato, F, N. (2014). *Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana*. Universidade Federal de Pernambuco. Teses de Doutorado - Antropologia. Brasil.

Recuperado de: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12066>

Rivera, J. A. (2014). *Del período precolombino al mito fundacional de Pereira: cien siglos de Historia previa*. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas.

Parsons, J. (1979). *La colonización antioqueña en el occidente colombiano*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Rizo, M. (2017). *Cuerpo y subjetividad. autopercepción corporal e identidad de género en mujeres de la ciudad de México*. XXXI Congreso Alas Uruguay. 3- 8 de diciembre.

Recuperado de: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/0394_marta_rizo.pdf

Rizo, M. (2013). *Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble*. *Academia de Comunicación y Cultura*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Global Media Journal México*, Volumen 10, Número 19 Pp. 26-42. [en línea] [Fecha de consulta: 28 de enero de 2018] Recuperado en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68726424002>> ISSN 2007-2031

Rizo, M. (2006). *Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales*. En bifurcaciones [online]. núm. 6, otoño 2006.

Recuperado de: <www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm>. ISSN 0718-1132

Rizo, M. (2004). *El Camino Hacia la “Nueva Comunicación”*. Breve Apunte Sobre las Aportaciones de la Escuela de Palo Alto. Razón y palabra. Primera revista electrónica en América latina especializada en comunicación. No. 40

Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n40/mrizo.html>

Santisteban, A.; Pagès, J. (2007) *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía*, en Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

Sánchez, D, E. (2016). *Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos*. Universidad Santo Tomás. Bogotá Colombia.

Recuperado de:

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9857/D%C3%ADazEdisson2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, F. I. (2006) *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Tesis Doctoral. Colombia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2348>

Schmelkes, D. S. (2009). *Interculturalidad, democracia y formación valoral en México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/233>

Schulz W. y colaboradores, (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Disponible en <http://search.proquest.com.ezproxy.utp.edu.co/docview/1018420425/13DE1B4FB1322124035/1?accountid=45809>

Soeli, M. & Anjos L (2005). *La educación y la cultura de la aldea Mundaruku-Takuara del río Tapajossus valores pedagógicos y antropológicos, subsidios para la educación intercultural* (Amazonia-Pará-Brasil). En la Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. España

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37950>

Téllez, J. (2017). *Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D.C.* Universidad de la Salle. Bogotá. Colombia. Recuperado de:

http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/22262/DE132222_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO, (2017). *Educación inclusiva*. Leído en:

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

----- (2014). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Walsh, C. (2001). *Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. DINEBI. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Programa Unión Europea República del Perú, FORTE-PE. Lima

Zuluaga, G, V. (2006). *Una historia pendiente: Indígenas desplazados en el antiguo Caldas*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11059/4898>. ISBN: 958-33-8887-4

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

Institución Educativa:

Código DANE:

Municipio:

Docente investigadora:

CC/CE

Cargo de la persona Evaluada:

Docente, []

Coordinador[],

Docente Orientador[]

Yo _____

_____, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante _____, del 8 B, he sido informado acerca de la

práctica educativa, el cual se requiere para que la docente MARIA LILIANA MORALES LARGO, con CC 25061810, realice investigación que requiere para el Proyecto de Tesis Doctoral con la Universidad Tecnológica de Pereira.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación de la práctica, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en esta actividad o los resultados obtenidos por la persona investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación en la práctica no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la clase se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de la práctica educativa de la persona investigadora.

- Las entidades a cargo de realizar la investigación y la docente garantizarán la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para que mi participación en la actividad de práctica educativa (reunión, taller de padres, etc.) sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y Fecha:

FIRMA

CC/CE:

Anexo 2. Encuesta Estudiantes

FORMULARIO DE BASE

Le pedimos responder de manera espontánea. Esta encuesta sólo aspira a comprender elementos de Competencias Ciudadanas y Comunicación Intercultural. Gracias.

IDENTIFICACIÓN

Fecha: _____

Género; Masculino ___ Femenino ___

Edad: 12 a 14 años ___ 15 a 17 años ___ más de 17 años ___

COMPETENCIAS CIUDADANAS

CONVIVENCIA Y PAZ

¿Conoce usted El Pacto de Convivencia? Sí ___ No ___

¿Con cuál de las siguientes prácticas de convivencia se siente más comprometido dentro de la institución educativa?

a. Cumplir y respetar las normas del Pacto de convivencia.

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

b. Respetar a los otros a través de las redes sociales.

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

c. Respetar los diferentes espacios de la comunidad educativa (coliseo, cafetería, auditorios y otros.

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

¿A cuál de las siguientes personas elegiría para que lo represente en algún cargo del gobierno escolar (Personero, Contralor, Consejero de grupo, etc.), o para realizar un trabajo en grupo?

- d. *Indígena.* _____
- e. *Afrodescendiente.* _____
- f. *Homosexual.* _____
- g. *Mujer.* _____
- h. *Capacidad intelectual.* _____
- i. *Capacidades físicas.* _____
- j. *Ingresos económicos.* _____
- k. *Religión.* _____

¿Cuál cree usted que es la acción más frecuente para resolver los problemas de convivencia en el colegio?

- a. *Diálogo* Siempre ____ Algunas veces ____ Nunca
- b. *Conciliación (mediador)* Siempre ____ Algunas veces ____ Nunca
- c. *Citación* Siempre ____ Algunas veces ____ Nunca
- d. *Sanción* Siempre ____ Algunas veces ____ Nunca
- e. *Expulsión* Siempre ____ Algunas veces ____ Nunca

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

¿Cuándo habla sobre personas de culturas diferentes a la suya, usted utiliza apodos, burlas, chistes?

Siempre ____ Muchas veces ____ Nunca ____

Las expresiones culturales como música, comida, danza, religión, que son diferentes a las suyas, Usted las:

Respeto ____ Tolera ____ Acepta ____ Le disgustan ____ No las soporta ____

Agradecemos la gentil colaboración que usted nos ha brindado para la realización de nuestra investigación.

Anexo 3. Encuesta a Padres de familia

FORMULARIO DE BASE

Le pedimos responder de manera espontánea. Esta encuesta sólo aspira a comprender elementos de Competencias Ciudadanas y Comunicación Intercultural. Gracias.

IDENTIFICACIÓN

Fecha: _____

Género; Masculino ___ Femenino ___

Edad: 25 a 35 años _____ 35 a 45 años _____ más de 45 años _____

COMPETENCIAS CIUDADANAS

CONVIVENCIA Y PAZ

¿Conoce usted El Pacto de Convivencia de la institución donde estudia su hijo o hija?

Sí _____ No _____

¿Cuáles de las siguientes prácticas de convivencia, evidencia que se cumplen en la institución educativa?

Cumplir y respetar las normas del Pacto de convivencia.

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

Respetar a los otros a través de las redes sociales.

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

Respetar los diferentes espacios de la comunidad educativa (coliseo, cafetería, auditorios y otros.

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

¿A cuál de las siguientes personas elegiría para realizar un trabajo en grupo?

Indígena. Sí ___ No ___

Afrodescendiente. Sí ___ No ___

Homosexual.	Sí ____	No ____
Mujer.	Sí ____	No ____
Capacidad intelectual.	Sí ____	No ____
Capacidades físicas.	Sí ____	No ____
Ingresos económicos.	Sí ____	No ____
Religión.	Sí ____	No ____

¿Cuál cree usted que es la acción más frecuente para resolver los problemas de convivencia en el colegio?

Diálogo	Siempre ____	Algunas veces ____	Nunca ____
Conciliación (mediador)	Siempre ____	Algunas veces ____	Nunca ____
Citación	Siempre ____	Algunas veces ____	Nunca ____
Sanción	Siempre ____	Algunas veces ____	Nunca ____
Expulsión	Siempre ____	Algunas veces ____	Nunca ____

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

¿Cuándo habla sobre personas de culturas diferentes a la suya, usted utiliza apodos, burlas, chistes?

Siempre ____ Muchas veces ____ Nunca ____

Las expresiones culturales como música, comida, danza, religión, que son diferentes a las suyas, Usted las:

Respeto ____ Tolera ____ Acepta ____ Le disgustan ____ No las soporta ____

Agradecemos la gentil colaboración que usted nos ha brindado para la realización de nuestra investigación.

Anexo 4. Encuesta a Docentes

FORMULARIO DE BASE

Le pedimos responder de manera espontánea. Esta encuesta sólo aspira a comprender elementos de Competencias Ciudadanas y Comunicación Intercultural. Gracias.

IDENTIFICACIÓN

Fecha: _____

Género: Masculino ___ Femenino ___

Edad: 25 a 35 años ___ 35 a 45 años ___ más de 45 años ___

COMPETENCIAS CIUDADANAS (CONVIVENCIA Y PAZ)

1. *¿Conoce usted El Pacto de Convivencia de la institución donde labora?*

Sí ___ No ___

2. *¿Cuáles de las siguientes prácticas de convivencia observa Usted que se cumplen en la institución educativa?*

a. *Cumplir y respetar las normas del Pacto de convivencia.*

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

b. *Respetar a los otros a través de las redes sociales.*

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

c. *Respetar los diferentes espacios de la comunidad educativa (coliseo, cafetería, auditorios y otros).*

Mucho ___ Poco ___ Nada ___

3. *¿A cuál de las siguientes personas evidencia Usted que los estudiantes eligen preferentemente para representación estudiantil en algún cargo del Gobierno Escolar (Personero, Contralor, Consejero de grupo, etc.), o para realizar un trabajo en grupo?*

a. *Indígena.* Sí ___ No ___

- | | | |
|---------------------------|----------|----------|
| b. Afrodescendiente. | Sí _____ | No _____ |
| c. Homosexual. | Sí _____ | No _____ |
| d. Mujer. | Sí _____ | No _____ |
| e. Capacidad intelectual. | Sí _____ | No _____ |
| f. Capacidades físicas. | Sí _____ | No _____ |
| g. Ingresos económicos. | Sí _____ | No _____ |
| h. Religión. | Sí _____ | No _____ |

4. *¿Cuál cree usted que es la acción más frecuente para resolver los problemas de convivencia en el colegio?*

- | | | | |
|----------------------------|---------------|---------------------|-------------|
| a. Diálogo | Siempre _____ | Algunas veces _____ | Nunca _____ |
| b. Conciliación (mediador) | Siempre _____ | Algunas veces _____ | Nunca _____ |
| c. Citación | Siempre _____ | Algunas veces _____ | Nunca _____ |
| d. Sanción | Siempre _____ | Algunas veces _____ | Nunca _____ |
| e. Expulsión | Siempre _____ | Algunas veces _____ | Nunca _____ |

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

5. *¿Cuando habla sobre personas de culturas diferentes a la suya, usted utiliza apodos, burlas, chistes?*

Siempre _____ Muchas veces _____ Nunca _____

6. *Las expresiones culturales como música, comida, danza, religión, que son diferentes a las suyas, Usted las:*

Respeto _____ Tolera _____ Acepta _____ Le disgustan _____ No las soporta _____

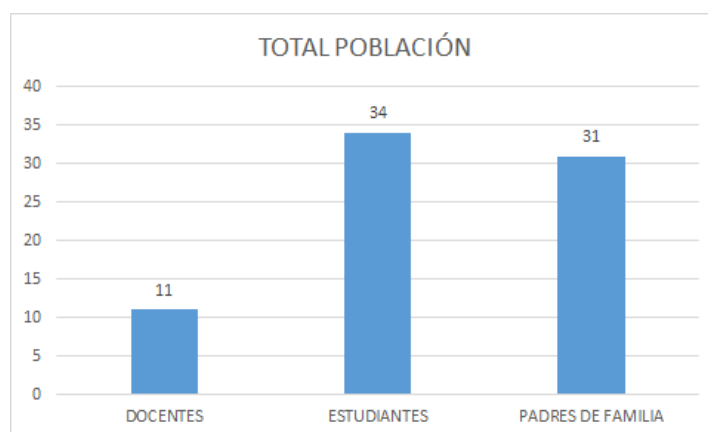
Agradecemos la gentil colaboración que usted nos ha brindado para la realización de nuestra investigación.

Anexo 5. Análisis cuantitativo de la información

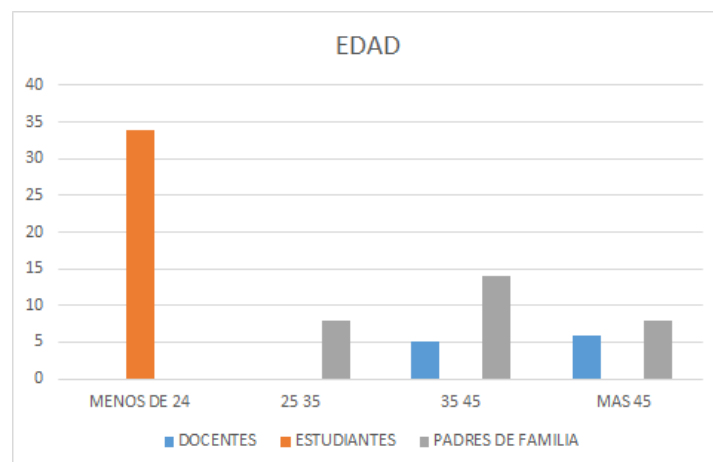
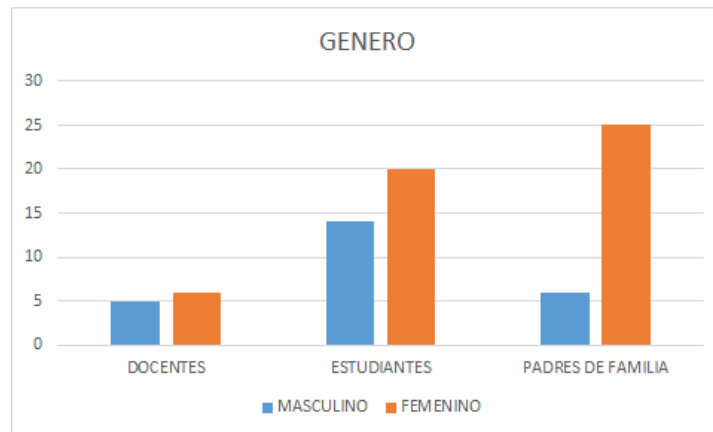
Los siguientes son los resultados de las encuestas aplicadas en la IEJMO en el grado octavo B, en la cual se utilizaron las exploraciones propuestas durante el tiempo en el que se escribió la tesis.

Se realizaron 34 encuestas a estudiantes, 31 a padres de familia, y 11 a docentes, con 6 preguntas de selección múltiple y al principio los datos sociodemográficos. Los participantes se evidenciaron dispuestos a participar de la investigación.

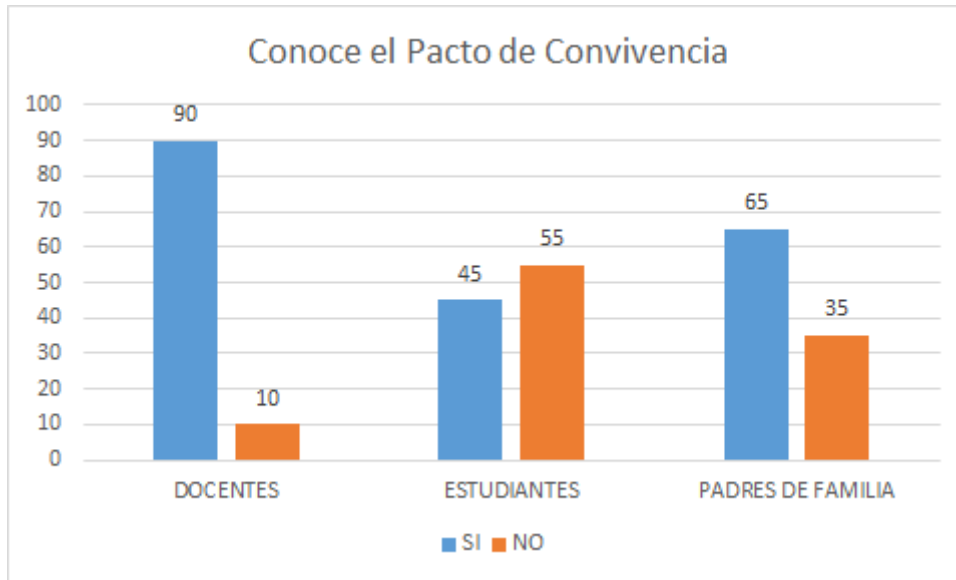
A continuación, se presenta un consolidado de los resultados de la indagación sociodemográfica, en la cual se obtuvo lo siguiente:



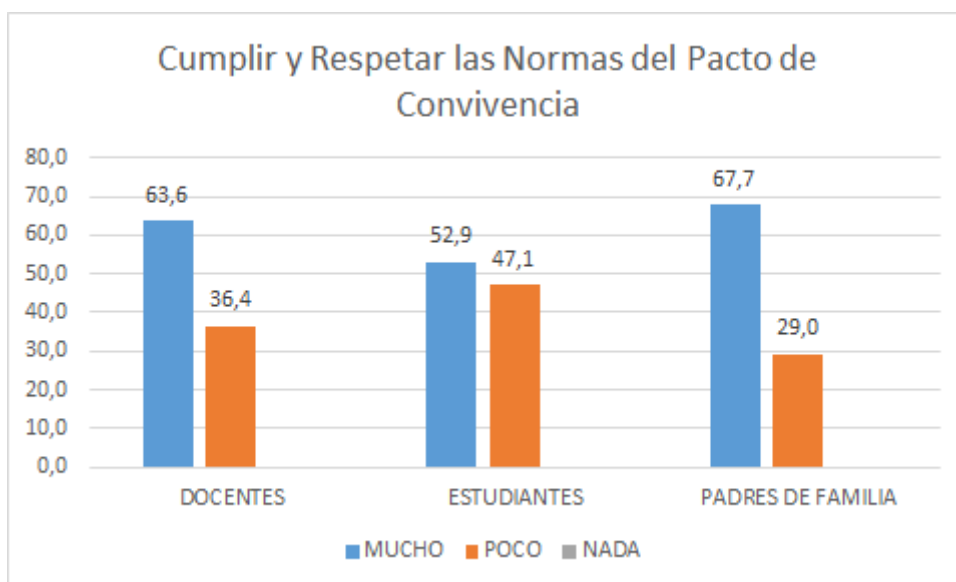
Las personas encuestadas fueron predominantemente estudiantes y padres de familia. Las mujeres predominaron en los tres segmentos de la comunidad educativa. Por edad, los encuestados son en su mayoría jóvenes y jóvenes adultos.



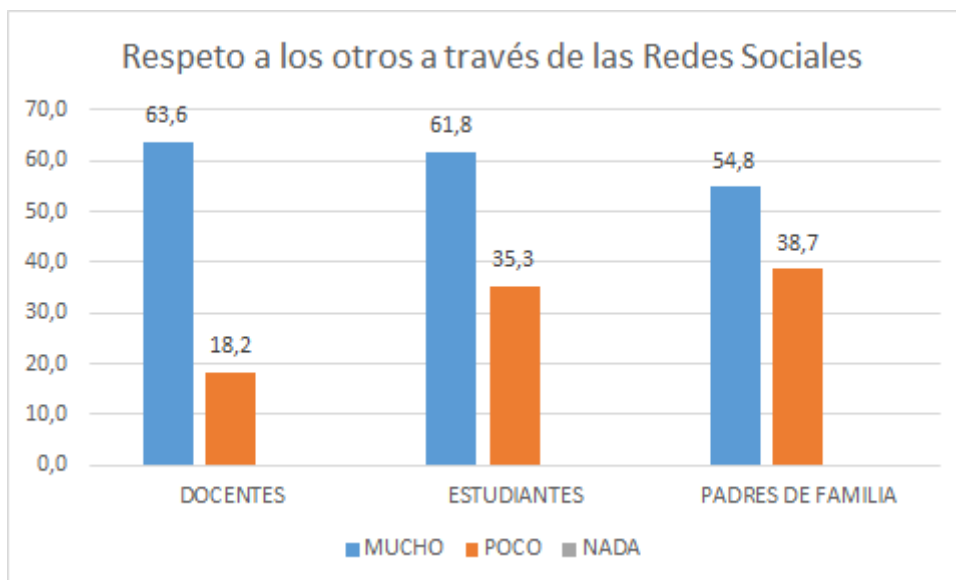
Se puede observar que la mayoría de las personas encuestadas, son mujeres, estudiantes, y menores de 24 años. Siendo un porcentaje cercano al 35%, el que constituyó la mayoría de la población.



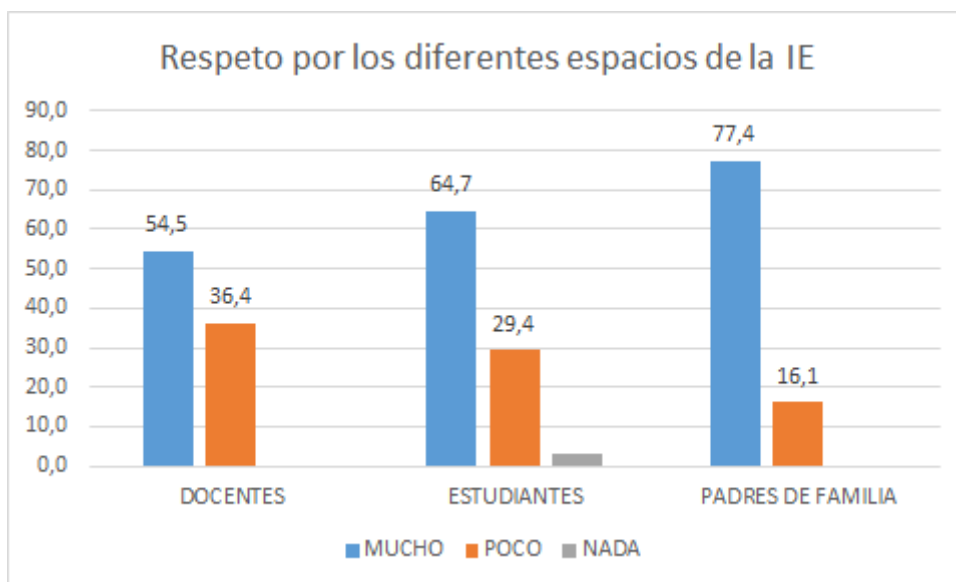
En cuanto al conocimiento del pacto de convivencia llama la atención que un 10% de los profesores no lo conocen, 55% de estudiantes y un 35% de padres de familia tampoco afirma conocerlo. Vale la pena analizar el porqué, a pesar de los trabajos realizados para que los estudiantes tengan el pacto de convivencia y lo conozcan, afirman desconocerlo, o revisar la metodología de estas acciones si no están siendo efectivas.



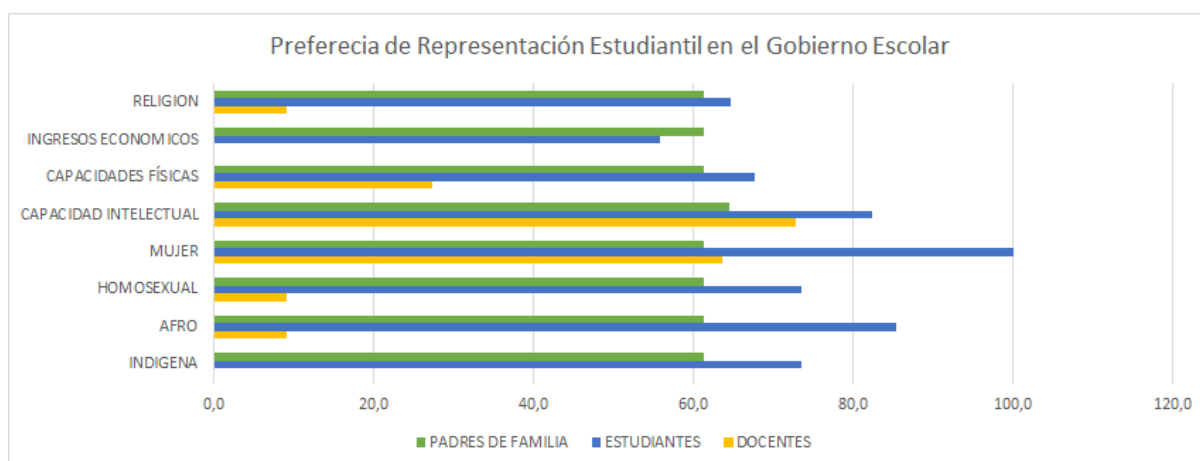
Para un 67,7 % de las familias se cumplen y respetan las normas del pacto de convivencia, lo cual es significativo en cuanto a la aceptación que la Comunidad educativa le da a este mecanismo institucional, como también los hicieron los estudiantes y docentes.



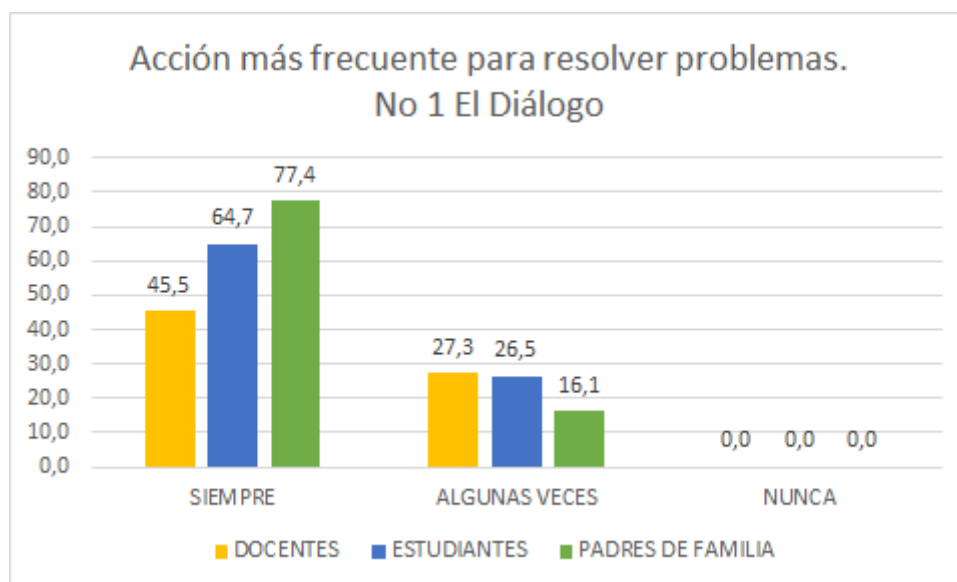
La interacción con respeto a través de la red social, evidenció que en la IE se logra en gran mayoría, especialmente los docentes con 63,6% responden positivamente.



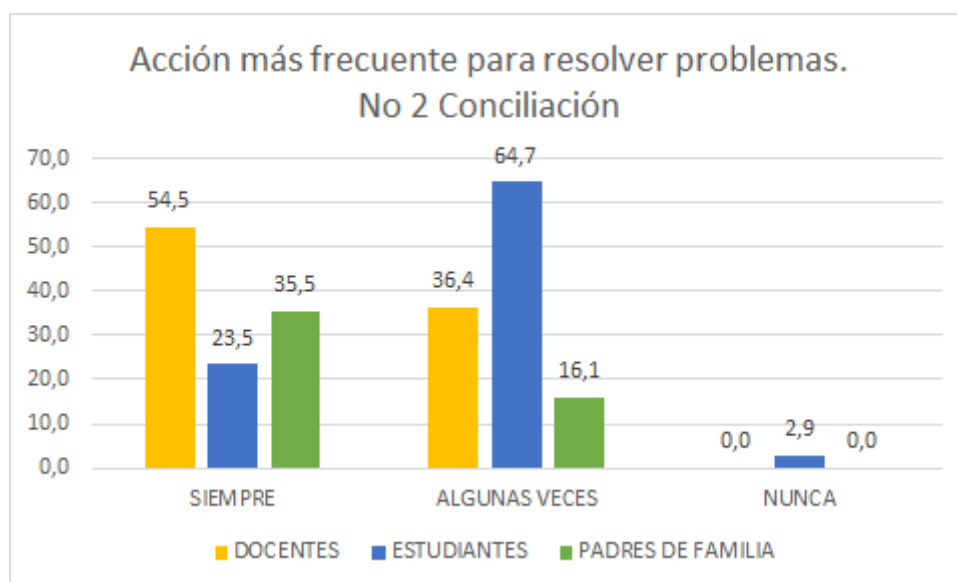
Por otro lado, se puede observar que la mayoría de las personas afirma que sí cumplen y respetan las normas del pacto de convivencia, aunque en los estudiantes un 47,1% afirma no hacerlo, se evidencia un mayor respeto a través de las redes sociales, y los diferentes espacios de la comunidad educativa, por parte de los docentes, estudiantes y padres de familia.



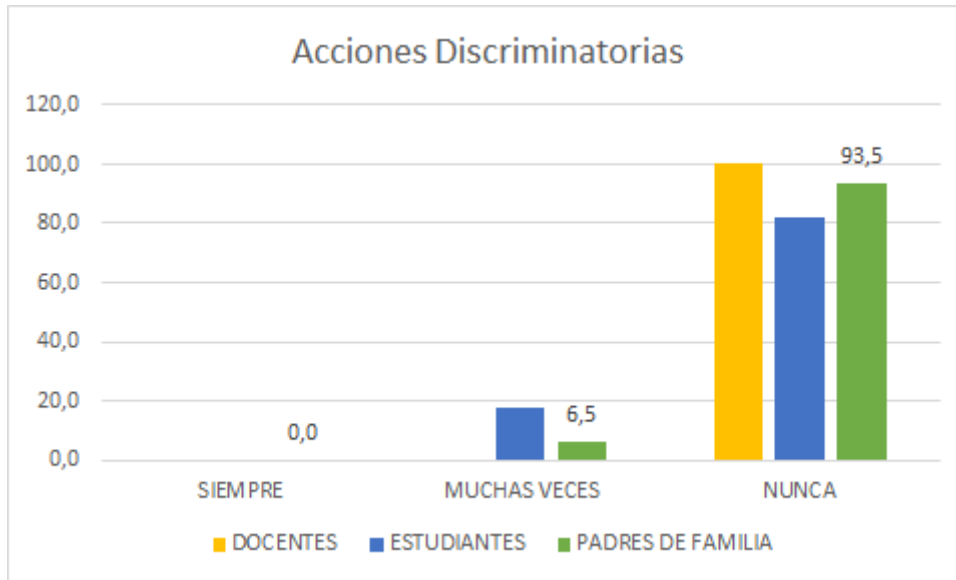
Las preferencias mayores a la hora de elegir representantes estudiantiles en el gobierno escolar son mujeres, capacidad intelectual y afrocolombianos. Por parte de los docentes piensan que son preferibles mujeres y capacidad intelectual para que sean los representantes del gobierno escolar.



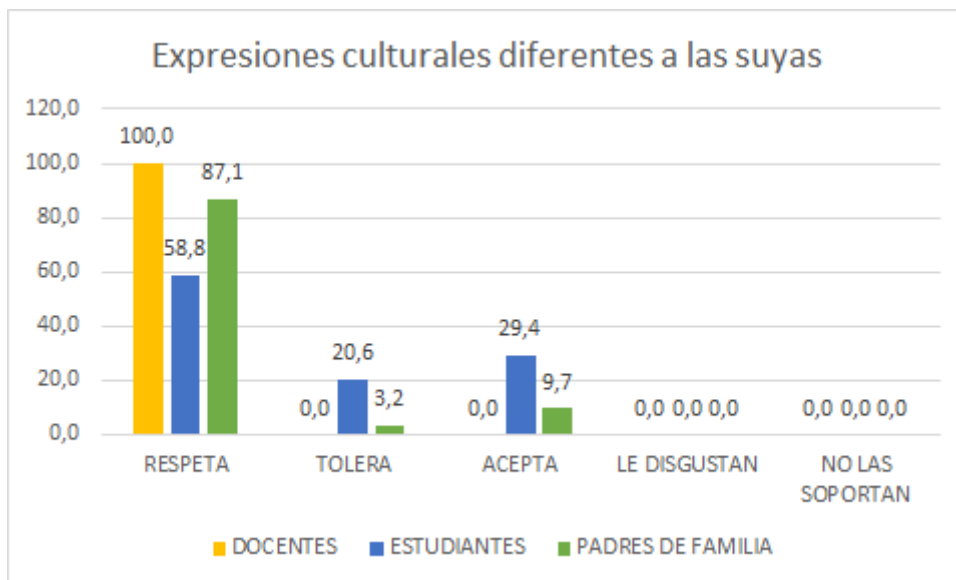
Importante reconocer que el diálogo significa ser la acción que con más frecuencia se utiliza para resolver los conflictos o problemas. Como también la negación de que exista este mecanismo, para las familias y la comunidad educativa significa, ante todo, la percepción de la IE es favorable en este aspecto.



Las acciones que más realizan las personas encuestadas para resolver los problemas son el diálogo y la conciliación.



Es cuestionable la percepción de que 0% no existen acciones discriminatorias, la no visibilizarían de este fenómeno, posibilita cuestionarse las razones de esa negación.



Además de afirmar que respetan las expresiones culturales diferentes a las suyas y que no han realizado acciones discriminatorias con algunas personas. Los estudiantes en un 18 % aceptan que algunas veces han discriminado a alguien, además realizan distinción entre respetar, tolerar y aceptar expresiones culturales diferentes a las suyas.

Anexo 6. Planeación de clase

PLANEACIÓN CLASE

Institución Educativa Jesús María Ormaza

Jornada Mañana

Pereira Risaralda

El énfasis de la Institución Educativa es formar seres humanos integrales, partir de procesos didácticos con metodologías activas, lo cual incluye una evaluación que valore el ser, el hacer y el saber hacer. La clase a desarrollar está orientada a los tres aspectos relevantes dentro del PEI: El fundamento pedagógico, la teoría pedagógica formativa y la propuesta metodológica como las guías que orientan la misión institucional.

Área: Ciencias Sociales

Asignatura: Ciencias Sociales

Fecha: (08-06-2018)

Tiempo de desarrollo: Segundo Periodo (3 de abril- 8 de junio) 4 horas semanales

Grados: 8° B

Unidad Didáctica: Diversidad cultural en Colombia

Temas:

Contenidos Conceptuales: Diversidad cultural, afrodescendientes

Contenidos procedimentales: Conceptos previos, culturas, uso del celular, evaluación.

Contenidos actitudinales: Trabajo en equipo, trabajo colaborativo, roles, valores

Objetivos General:

- *Comprender elementos de interculturalidad en la película “Pantera negra”*

Objetivos Específicos:

- Identificar actores, sucesos y elementos de interculturalidad
- Reconocer las diferencias y semejanzas en la historia de América y la de África
- Participar en actividades siguiendo instrucciones.

Estándar: (Eje temático)

- Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...
- Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia
- Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia

Competencias:

- Reconocer la pluralidad y la diversidad
- Presentó posición crítica frente a la discriminación y la exclusión
- Participar en la búsqueda de información para comprender el tema
- Participar en la discusión y actividades siguiendo instrucciones simples.

Indicadores de Desempeño:

- Expresa semejanzas y diferencias en los diferentes grupos humanos
- Escucha y socializa la información de la película

- Consulta y pregunta información para comprender las diferencias culturales
 - Reconozco las diferencias y semejanzas en la historia de los continentes
 - Escucha e interactúa con la opinión de sus compañeros
- Comprende correctamente las instrucciones guiadas

Actividades:

- Observar atentamente la película “Pantera negra”.
- Elaborar un glosario de términos desconocidos en la película.
- Socializar la posición del grupo frente a interrogantes como:

¿Por qué existe la discriminación, la segregación y la exclusión?

¿Cómo establecer mecanismos de reconocimiento de las diferencias entre los grupos?

¿Por qué impacta el tema de la película en nuestro contexto? ¿Cómo potenciar la riqueza cultural de los diferentes grupos humanos?

Metodología

Aplicación de una metodología activa y de trabajo colaborativo que les permite a los estudiantes comprender, interpretar e interactuar, con conceptos y problemáticas actuales, siguiendo instrucciones simples, utilizando como recursos: la observación de la película Pantera Negra, el celular y la red wifi de la Alcaldía de Pereira, el diálogo y la socialización.

Evaluación

Se valorará el trabajo individual y de grupo. La participación en cada uno de los grupos de trabajo. Lectura y trabajo colaborativo e interactivo en la resolución de preguntas y la elaboración de un diagrama. La creatividad en la elaboración de una imagen que represente la inclusión. Participación en la discusión con reflexión crítica frente a la diversidad cultural, tanto en la región, como en Colombia y el planeta

Anexo 7. Entrevista en profundidad

Autopercepción de la diferencia

- 1 ¿Usted reconoce (Cree) que existen personas diferentes a usted?
- 2 ¿En qué sentido? ¿De qué forma?
- 3 ¿Cómo manifiesta usted el respeto a estas diferencias?
4. ¿Cuándo usted está cerca de una persona de diferente raza, orientación sexual, de diferente estrato social, en condición de discapacidad, de diferente religión, se siente incómodo, o muy cómodo al interactuar con esa persona? Amplíe su respuesta.
5. ¿En su familia existen diferentes razas, religiones, estrato social, capacidades, como son tratadas por los otros miembros de la familia?

Convivencia y paz

- 6 ¿En el clima escolar o familiar como aporta a la convivencia?
 7. ¿Cuándo existe un conflicto (en la escuela o en la casa) usted se involucra, permanece al margen, o trata de aportar a una solución? Por favor nos da un ejemplo.
- 5 ¿Qué estrategias utiliza usted para solucionar los conflictos?
- El diálogo, el silencio, conductas agresivas, trata de evitar a la persona. Favor ejemplificar su respuesta.
- 6 ¿Cómo evidencia que los demás aportan a la convivencia escolar?

Participación y responsabilidad democrática

7 ¿Han existido representantes de grupos o personeros de diferentes culturas, orientación sexual, en condición de discapacidad, estrato social, o religión?

¿Cómo han sido tratados por las demás personas? ¿Ha habido algún trato discriminatorio?

8 ¿La institución garantiza que las personas de diferentes culturas puedan participar homogéneamente en el gobierno escolar?

9 ¿Se evidencian actos culturales interculturales en diferentes espacios y meses del año en la institución?

Inclusión y exclusión

10 ¿Han existido casos en la institución educativa de exclusión o discriminación, ya sea por etnia, orientación sexual, en condición de discapacidad, religión? Favor nos expone el caso sin nombres.

11 ¿Cómo los han manejado?

12 ¿En la institución educativa existe el programa de inclusión educativa, qué acciones realiza, Realmente cree que estos programas aportan a la inclusión educativa?

Comunicación intercultural

13. Cómo es su comportamiento al estar al lado de una persona diferente a usted (religión, estrato social, en condición de discapacidad, orientación sexual)? ¿Se siente relajado, incómodo, le molesta?

14. Se ha interesado por conocer otras culturas diferentes a las suyas? Amplíe su respuesta.

15. Que otras culturas le gustaría conocer?

16. Cuando una persona diferente a usted, le habla, trata de mantener la conversación, tratar de ayudarlo, ¿o trata de terminar la conversación rápidamente?

17. Le realiza preguntas sin ningún tipo de dificultad a esta persona?

18. ¿usted siente algún prejuicio de tipo discriminatorio acerca de estas personas? ¿Por ejemplo, que huelen mal, que son muy engreídas, que se puede contagiar de alguna enfermedad, entre otras?

Anexo 8. Matriz de categorización

Macro categorías	Meso categorías	Micro categorías	Instrumentos
Objetivo 1: Interpretar los códigos verbales y no verbales que posibilitan la comunicación intercultural y la generación de competencias ciudadanas en ambientes cotidianos de la comunidad educativa de la Institución.	Comunicación Intercultural: Incluye: “la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia; la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión. (Rizo, 2013, p. 34).	Hetero - percepción de la diferencia.	Rúbrica
		Disposición a la diferencia	
		Búsqueda de comprensión mutua	
		Estrategias para acortar las brechas culturales	
		Negociación de sentidos	
Objetivo específico 2: - Comprender cómo se producen la exclusión y la discriminación cultural de los “otros” en la Comunidad educativa.	Trabajo colaborativo	Inclusión Exclusión	Video foro Grupos focales Análisis de discurso

<p>Objetivo específico 3: - Analizar los alcances y las limitaciones de la institución escolar en las dinámicas de comunicación intercultural para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de diversidad.</p>	<p>Competencias Ciudadanas: “EPC es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y se preparen para asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos de una sociedad libre, plural y tolerante” Pagès, J. y Santisteban, A. (2008)</p> <p>Ciudadanía intercultural. Práctica activa y responsable donde lo relevante es el respeto a las culturas que conduzca a un diálogo desde el que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles obviar</p>	<p>Convivencia y paz</p> <p>Participación y responsabilidad democrática</p> <p>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</p>	<p>Entrevista en profundidad</p>
<p>Objetivo específico 4: - Proponer lineamientos pedagógicos que permitan desarrollar competencias ciudadanas incluyentes a través de la comunicación intercultural</p>	<p>PEI Modelo pedagógico institucional Enfoque pedagógico Pacto de Convivencia Sistema de evaluación institucional</p>	<p>A la luz de la interculturalidad</p>	<p>Lista de chequeo de mecanismos e instrumentos institucionales</p>

Invención propia