





## **INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA**

**Estudio cualitativo en la Institución Educativa Gabriel García Márquez**

Informe final de investigación presentado como requisito para optar al título de

Magister en Intervención Social

**PAOLA ANDREA QUICENO PÉREZ**

Directora:

**María Teresa Rincón**

**Trabajadora social – Mg en Educación**

**Universidad del Valle**

**Facultad de Humanidades**

**Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano – Énfasis en Conflicto y Convivencia**

**Santiago de Cali, Septiembre 2017**

A mis abuelas,  
Por imprimirle valor y lucha a la vida.  
Por ser cómplices de mis sueños.

No hay práctica educativa que no sea política;  
no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños;  
no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías.  
No hay entonces, práctica educativa sin ética.

Paulo Freire (2003)

## Índice

Introducción	10
1. Consideraciones generales	15
1.1 Motivaciones, interés y reflexiones preliminares	15
1.2 Construyendo educación desde la diversidad	16
1.3 Antecedentes de investigación	18
1.4 pregunta y objetivos de investigación	24
1.5 Construyendo investigación	25
1.5.1 Etnografía Reflexiva	25
1.5.2 Técnicas e instrumentos	26
1.5.3 Población y muestra	30
1.6 La experiencia investigativa	33
2. El contexto de investigación	42
2.1 Sistema educativo y etnoeducación en Colombia	42
2.2. Institución Educativa Gabriel García Márquez	45
2.2.1 Ubicación sociodemográfica de la Institución Educativa	45
2.2.2 Breve historia de la Institución Educativa	48
2.3 Características de la institución educativa	50
2.4 Comunidad educativa	53
2.5 El Manual de Convivencia y la convivencia	57
3. Referentes teóricos – conceptuales	64
3.1 Modernidad-multiculturalidad e Interculturalidad	66
3.2 Tejiendo significados: Cultura e identidad	71

3.3 Práctica pedagógica y etnoeducación	73
3.4 La interculturalidad y las políticas educativas	79
3.5 Convivencia en la Escuela	82
3.6 Intervención social, etnoeducación e interculturalidad	87
4. Diversidad cultural: Discursos y Prácticas	92
4.1 Discursos: noción y lectura de su realidad	92
4.2 Prácticas y contextos	96
4.3 Criterios para definir identidad según la cultura	102
4.4 Diferencia cultural	103
4.4.1 Puedo expresarme abiertamente	103
4.4.2 Somos de otros colores	107
5. Prácticas pedagógicas y culturales	112
5.1 Sistema etnoeducativo	112
5.2 Caracterización de la población estudiantil. Diagnósticos y encuestas	116
5.2.1 Diagnóstico Inicial	116
5.2.2 Proyecto etnoeducativo	118
5.2.3 Encuesta anual	119
5.2.4 Encuesta de investigación	120
5.3 Currículo y Prácticas de aula	123
5.4 Prácticas pedagógicas culturales	126
5.5 Polifonía de voces	132
6. La Convivencia en la I.E GGM	135
6.1 Nociones de convivencia	136

6.1.1 La convivencia como vida en común	137
6.1.2 La convivencia como ideal societal	137
6.1.3 La convivencia como vínculo emocional	139
6.1.4 La multidimensionalidad de la convivencia	140
6.2 Dimensiones de la convivencia	141
6.2.1 Dimensión normativa	145
6.2.2 Dimensión actitudinal: diferencia y tolerancia	151
6.2.2.1 Actitudes relacionadas con la diversidad étnica y cultural	152
6.2.2.2 Actitudes frente a relaciones de género y otras orientaciones sexuales	155
6.2.3 Dimensión identitaria	159
6.2.3.1 Sentido de pertenencia y procedencia	160
6.2.3.2 Sentido de pertenencia, identidad y ciudad	162
6.2.4 Los conflictos y su regulación	164
6.2.4.1 Problemáticas escolares	165
6.3 Propuestas para mejorar la convivencia escolar	170
7. Intervención social e interculturalidad	174
7.1 Intervención y transformación	174
7.2 Las acciones educativas y docentes transformativos	177
7.2.1 La política etnoeducativa del MEN y la SEM	179
7.2.2 Características de la intervención social y la escuela desde el espacio de la I.E	
GABO	187
7.2.3 Acciones de aula: Museo Intercultural Trezando Identidad	189
7.3 Propuestas y recomendaciones	195

Conclusiones	197
Bibliografía	208
Anexos	214
Anexo 1: Guía de entrevista dirigida a docentes	
Anexo 2: Guía de entrevista dirigida a Directivos- docentes	
Anexo 3: Guía de entrevista dirigida a estudiantes.	
Anexo 4: Ejemplo guía de observación	
Anexo 5: Guía Taller	
Anexo 6: Guía técnica interactiva	
Anexo 7: Guía árbol de problemas	
Anexo 8: Guía revisión documental	
Anexo 9: Encuesta de autoreconocimiento étnico	
Anexo 10: Encuesta I.E GGM	
<b>Lista de tablas</b>	
<b>Tabla No1</b> Técnicas implementadas en la investigación	31
<b>Tabla No2</b> Dimensiones de sociabilidad en la I.E GABO	141
<b>Tabla No 3</b> Problemáticas identificadas en la I.E GABO	166
<b>Lista de figuras</b>	
<b>Figura No 1</b> Plano comuna 15	46
<b>Figura No 2</b> Fachada I.E Gabriel García Márquez	46



## **Agradecimientos**

A mis estudiantes por fortalecer mi pensamiento crítico y mi práctica pedagógica

A mi familia por su apoyo, comprensión y solidaridad

A mi hermano y sobrinos por brindarme su amor incondicional

A mi esposo, compañero de aventuras y fuente de inspiración

A mis compañeros de maestría por aportar en la construcción de un país posible

A mi tutora María Teresa Rincón por su confianza y su buena disposición en la  
construcción de este documento

A mi hermana y sobrina por darme fuerzas en momentos de angustia

## **Introducción**

El trabajo que presento constituye el informe final de investigación sobre la construcción de interculturalidad en la Institución Etnoeducativa Gabriel García Márquez de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali y la relación de la misma con la convivencia escolar. Esta Institución Educativa se caracteriza por tener una población mayoritariamente afrodescendiente.

Como docente-investigadora la apuesta es significativa pues me permite profundizar en el campo de la investigación formativa en el aula, trascendiendo de la investigación histórica al complejo campo de la investigación aplicada. Lo anterior posibilita un mayor conocimiento de la Escuela como campo de acción y apertura a nuevos desafíos que confirman la necesidad de abordarla desde otros lugares de interpretación.

Las reflexiones e interpretaciones expuestas en esta investigación tienen relación con el conocimiento sobre la interculturalidad en el contexto urbano y en la Escuela multicultural, preocupación que en cierta medida permitió la escogencia del tema a estudiar, así como el interés por analizar las prácticas pedagógicas en relación con la diversidad étnica.

De igual manera, desarrollar el tema sobre la convivencia no es una simple apuesta por observar cómo se generan los conflictos y como se resuelven, respalda también la necesidad de darle trascendencia y significados a la interculturalidad como alternativa a los modelos tradicionales y arraigados paradigmas en la Escuela.

Pese a la pertinencia social y académica del tema de la interculturalidad asociada a la convivencia en el espacio educativo, aún falta mayor producción de conocimientos, lo cual posibilitaría aportar a la reflexión e intervención en una realidad desbordante. Este trabajo es un aporte en este sentido.

El cuerpo teórico y referente conceptual de este trabajo está direccionado desde una mirada decolonial del pensamiento, que posibilita ahondar en los significados de la “otredad” en un espacio donde convergen diferentes ideales, sentimientos y apegos. Desde la praxis pedagógica se manifiesta la interacción entre la teoría y la práctica, permitiendo el diálogo de saberes y la interpretación de la Escuela desde el escenario vivencial.

La etnografía reflexiva ocupa un lugar de privilegio en esta investigación dado que el campo de estudio es el educativo. Lo anterior se refleja en la revisión y caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en el espacio multicultural como también de los saberes interculturales y su efecto sobre la apropiación que realizan los estudiantes en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el primer capítulo abordo las generalidades del proceso investigativo, dando cuenta sobre las motivaciones, percepciones y experiencias. Ocupa un lugar importante la construcción y desarrollo de la propuesta, que luego se despliega en este informe general. Además, se podrá encontrar el posicionamiento desde la teoría crítica, los primeros acercamientos con el contexto y los propósitos de investigación. El enfoque adelantado en esta investigación es de carácter etnográfico, por lo tanto, es importante introducir la reflexión que se adelantó desde la participación activa de la investigadora.

En el segundo capítulo presento la reconstrucción del contexto institucional. El contexto es determinante para comprender las lógicas internas de la multiculturalidad y la comprensión sobre las posibilidades de la interculturalidad. En este apartado se presentan además de la organización institucional, los sujetos que interactúan en ella, la relevancia de la etnoeducación en el contexto urbano y su aplicación. Aparece en escena el conocimiento sobre el Manual de Convivencia como aspecto que determina el posicionamiento de la institución desde el significado que se le otorga a la convivencia.

El lector en el tercer capítulo se encontrará con los referentes teóricos que dinamizaron el proceso de investigación. La apuesta fue significativa en términos de escritura y del lugar que ocupaba cada una de las temáticas abordadas; el debate introducido en este apartado parte del reconocimiento del multiculturalismo y su incidencia en las políticas educativas del Estado. De igual manera el lector podrá identificar las apuestas políticas de la interculturalidad como proyecto contra hegemónico que posibilita ampliar la mirada sobre la diversidad étnica y cultural y la convivencia.

En el capítulo cuarto enfatizo en la diversidad cultural, prácticas y discursos, donde se evidencian los planteamientos pedagógicos y las apuestas didácticas de los docentes de la I. Educativa<sup>1</sup> y el reconocimiento que se hace de la diversidad étnica. En este capítulo se encuentra la mirada que tienen los estudiantes sobre su propia etnia y cómo los docentes estamos asumiendo e incidiendo en elaboraciones específicas sobre lo que significa la construcción de identidad. Lo realmente esencial es valorar las culturas, pues, la

---

<sup>1</sup> En adelante I.E GGM significa Institución Educativa Gabriel García Márquez.

diversidad cultural en el contexto educativo no puede ser un elemento segregador o diferenciador.

La riqueza de las prácticas pedagógicas y culturales se podrá evidenciar en el capítulo quinto donde se identificará la multiplicidad de experiencias que interactúan en el escenario de la diversidad posibilitando una mayor comprensión sobre el proceso de enseñabilidad. De acuerdo a esta perspectiva se asume un compromiso dialógico y político sobre la educación; como lo señalaba Paulo Freire (1968), es necesario proyectos pedagógicos y políticos que descarten las prácticas asistencialistas, adaptadoras, transmisionistas o bancarias.

El capítulo sexto corresponde a la convivencia etnoeducativa e intercultural. En este capítulo se asume la convivencia desde los planteamientos de Carlos Giménez como una noción polisémica y como un ideal que permea la vida de la Escuela. Se puede evidenciar los procesos de adaptación y acomodación que hacen los estudiantes en la regulación del conflicto. Para el análisis de la convivencia escolar se tomaron 4 dimensiones (normativa, actitudinal, identitaria, conflictual) que permiten evidenciar las lógicas internas de la Institución. Todo lo anterior conectado con las relaciones de género<sup>2</sup>, procedencia de los estudiantes, y las dinámicas particulares de la convivencia.

El capítulo siete corresponde a la intervención y la interculturalidad. La intervención social adquiere gran protagonismo debido a las particularidades y desafíos que adquiere

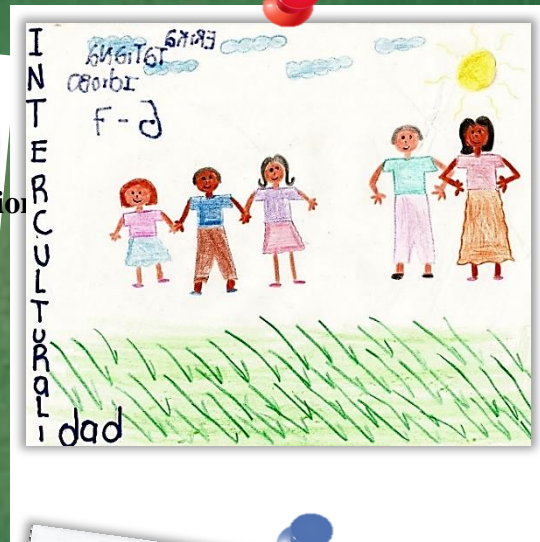
---

<sup>2</sup> No se desconoce la importancia de las actitudes relacionadas con las situaciones de género y la orientación sexual y aunque el tema tiene importancia, no era una de las preocupaciones de la investigación como tampoco el hacer énfasis en la denominación niño o niña, en general se utilizó el término estudiante para hablar del sujeto que es el interlocutor del proceso de aprendizaje.

está en una Institución Educativa que asume la perspectiva de diversidad étnica. En las instituciones educativas en contextos urbanos la diversidad cultural es lo común y por lo tanto la práctica pedagógica se convierte en un reto trascendental que necesita de alternativas viables y fructíferas, desarrollando reflexiones sobre las acciones pedagógicas en una Escuela cada vez más compleja y dinámica. En este apartado se presenta la propuesta del Museo Intercultural Trenzando Identidad como parte de las estrategias didácticas desarrolladas en la I.E por el equipo de ciencias sociales.

A modo de cierre se presentan las conclusiones estructuradas a partir de las categorías de análisis y los ejes articuladores -la interculturalidad, la convivencia y la intervención social. También se presentan algunas reflexiones a partir del proceso de investigación.

Capítulo 1, Consideraciones Generales



Dibujos realizados por los estudiantes de grado 6º a 11 de la I.E Gabriel García M

## **1. Consideraciones generales**

En este capítulo abordo las generalidades del proceso investigativo, a partir de las motivaciones e interés por la interculturalidad y la convivencia en el ámbito educativo. Así mismo se presentan las generalidades de la construcción y desarrollo de la propuesta, que luego se despliega en este informe general. Además, se podrá encontrar el posicionamiento desde la teoría crítica, los primeros acercamientos con el contexto, los propósitos de la investigación y algunas reflexiones desde la etnografía reflexiva.

### **1.1 Motivaciones, interés y reflexiones preliminares**

La Escuela es el resultado de las prácticas pedagógicas y también del devenir histórico de los sujetos que en ella intervienen. La apuesta es significativa en términos de las realidades sociales y de las experiencias adquiridas en el desarrollo de la carrera docente. Preguntarse por los desafíos que enfrenta la sociedad actual en materia de diversidad étnica en relación con el campo educativo es inmiscuirse en un terreno que aún falta mucho por recorrer.

Es muy difícil escribir desde el posicionamiento y desde la experiencia, cuando las lógicas imperantes son apegadas a la educación tradicional y foránea. Mi lugar<sup>3</sup> de enunciación es otro, cuestiono los universalismos, las doctrinas, las ideologías, la educación homogénea y sobre todo el ocultamiento de “otras” educaciones y pedagogías.

---

<sup>3</sup> Es valioso rescatar que el documento está pensado y escrito en primera persona, lo cual posibilita hacer una revisión y reflexión sobre la práctica pedagógica en términos de la comprensión e intervención en el proceso.



Todo lo anterior ha motivado un desprendimiento con la escuela tradicional, un encuentro con la pedagogía dialogante y un posicionamiento desde una opción decolonial.

Mi primer encuentro con la docencia permitió entender, desde los márgenes y desde otra estructura diferente, que la escuela es un desafío enorme; interactuar con los pares es un encuentro con lo desconocido; sin embargo, la labor con los estudiantes es un proceso recíproco de entrega constante y generosa, de escucha y diálogo donde se condensan los apegos y la exploración permanente de nuevos desafíos.

Ingresar a una escuela pública fue un reto particular y desalentador en términos de economía de esfuerzos, todo lo que hacía no era suficiente para encontrar respuestas a una institución que tenía sus propias lógicas. Con el paso del tiempo comprendí que no necesitaba respuestas y que lo propio era conciliar lo que estaba descubriendo con nuevos horizontes de interpretación.

Mi formación como Historiadora y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales permitió indagar y cuestionar el funcionamiento de la escuela, aventurarme en el proceso de cualificación docente, e invertir mi tiempo-espacio en profundizar mis estudios desde otra mirada diferente: la intervención social relacionada con la escuela, elemento articulador que se expresa en este trabajo.

## **1.2 Construyendo educación desde la diversidad**

Mi primer encuentro con lo diverso se dio cuando aún era estudiante de Historia en Univalle y en los diferentes cursos sobre historia de Colombia se hablaba de la “*Gente*

*libre de todos los colores*”, de las “minorías étnicas”, los subalternos y la otredad. Todo lo anterior, lo comprendí en su amplia magnitud cuando llegué a la escuela. Todo lo anterior lo encontré expresado desde el multiculturalismo y su apuesta por reconocer la diversidad étnica en un contexto social donde la realidad se vive de otra manera.

Para ingresar a la carrera docente como maestra etnoeducadora, hasta entonces desconocido para mí lo que esto significaba en términos prácticos, se debía construir un proyecto pedagógico pensando desde un contexto étnico. Mis primeros acercamientos identificaron la apuesta de educación propia que tenían los indígenas en Colombia y la existencia de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos que estaba reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, pero que aún no era llevada a la práctica en contextos urbanos.

Antes de la construcción del proyecto etno realicé una serie de preguntas que trataban de identificar cuál era mi pretensión y los alcances de la misma, pero quizás la que dominó mi interés fue entender cómo se hace etnoeducación en un contexto urbano multicultural. Con mis pocos conocimientos pedagógicos realicé una propuesta desde la convivencia multicultural<sup>4</sup> lo que me permitió ingresar en el 2010 a la Institución Etnoeducativa Gabriel García Márquez.

El desafío fue enorme en términos pedagógicos y didácticos, el proyecto no se pudo realizar por diferentes factores, entre ellos, la multiplicidad de proyecto de todos los

---

<sup>4</sup> El proyecto se denominó “Convivencia en contextos multiculturales”, fue realizado en el año 2008 para ingresar a la carrera docente. El proyecto se basaba en un contexto multicultural y la convivencia era asumida desde el ideal de la armonía.

docentes etno que habían ingresado antes y el contexto determinó en buena medida el tránsito a la participación en otro proyecto etnoeducativo con mayor alcance. Sumado a ello la idea persistente de ver la convivencia<sup>5</sup> desde una concepción romántica y limitante, que desconocía lo importante de interactuar con el contexto y comprender a los actores en sus múltiples facetas.

El equipo docente de Ciencias Sociales había propuesto la realización de un solo proyecto etnoeducativo, que fuera interdisciplinar para vincular en un diálogo de saberes todos los conocimientos sobre algún tema en particular. Fue así como surgió la idea del Museo Intercultural Trezando Identidad, ese fue mi primer acercamiento con una apuesta diferente, novedosa, aun poco comprendida y por supuesto con la palabra intercultural.

A partir de ese momento y en simultáneo con la opción de realizar la maestría, las lecturas sobre interculturalidad y diversidad étnica se constituyeron en un referente para el trabajo realizado a través del Museo, pero también como una apuesta frente al proceso de enseñanza - aprendizaje. Esa nueva construcción de conocimiento posibilitó articular la convivencia y la interculturalidad como ejes fundamentales de la investigación propuesta, así como un mayor acercamiento con la práctica pedagógica.

### **1.3 Antecedentes de investigación**

Para la realización de esta investigación fue necesario recurrir a una serie de libros, documentos y artículos de revistas para comprender las motivaciones, intereses,

---

<sup>5</sup> La idea de convivencia presentada en el proyecto desde el ideal de la armonía, fue poco a poco variando debido a las circunstancias desafiantes que se presentan en la Escuela GABO. Lo anterior, generó una comprensión sobre lo que significa la convivencia en diversos contextos.

reflexiones y propuestas relacionadas con la convivencia intercultural desde tres espacios geográficos diferentes: España, América Latina y Colombia. La búsqueda fue amplia y rigurosa justificada en el entusiasmo y la apertura a un conocimiento hasta ese momento muy limitado. El enfoque fue eminente educativo, *la etnografía reflexiva* apareció en medio de la pesquisa y la documentación sobre la interculturalidad se enfocó en la apuesta latinoamericana, aunque se partió de los desarrollos teóricos españoles.

La producción de conocimiento sobre la construcción de escuelas interculturales principalmente en España es profusa, teniendo en cuenta que es un país receptor de migrantes y que también cuenta con comunidades autónomas (Catalunya y otras) y con la cultura gitana. Miguel Essomba acompañado de varios investigadores realizó un importante estudio denominado *Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (2007). En este documento se reflexiona sobre la concepción multicultural o intercultural de la educación y lo que significa una óptima implementación de la educación intercultural, especialmente cuando existe en las aulas un elevado número de estudiantes extranjeros provenientes de países pobres.

Los autores latinoamericanos (Mignolo, 2008; Quijano, 2000; y Walsh, 2010) presentan la interculturalidad como una opción política, un proyecto emancipador que rompe con las ataduras del pensamiento tradicional eurocéntrico donde la nación es concebida como una misma lengua, unas mismas costumbres, una misma religión. También la mirada desde el sur trasciende desde la investigación propuesta por Elisa Jure y Aldo Ameigeiras denominada *Diversidad cultural e interculturalidad* (2006). Esta compilación contribuye a la construcción de una mirada amplia sobre la complejidad de

la problemática de la diversidad y, sobre todo, posibilita acceder a diferentes abordajes y enfoques sobre la misma desde el escenario de la escuela.

Es relevante señalar que para esta investigación la producción intelectual de la lingüista Catherine Walsh, quien ha desarrollado con profundidad el concepto de interculturalidad desde una construcción epistemología decolonial del conocimiento, ha sido un referente valioso que ha posibilitado la interpretación desde una consideración crítica sobre la sociedad en que vivimos.

En el caso colombiano la producción investigativa sobre el tema de la interculturalidad aún es escaso, aunque sí existen algunas sistematizaciones de experiencias pedagógicas específicamente sobre las poblaciones afrodescendientes y las comunidades indígenas en relación con algunas escuelas normales del Vaupés, la Guajira y el Litoral pacífico. La descripción de las experiencias se encuentra en el libro *Diversidad cultural en la formación de maestros: Saberes y experiencias en cuatro escuelas normales*; cuyo compilador fue Alberto Gómez A, (2006) auspiciado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló en el 2010 los *Lineamientos curriculares de cátedra de estudios afrocolombianos*; en este documento de trabajo exponen sus ideas los investigadores Axel Rojas y Elizabeth Castillo quienes se han constituido en referencia obligada sobre la propuesta etnoeducativa en contextos de diversidad cultural; En algunos artículos de revista como *Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia: ¿interculturalizar la educación?* Los autores señalan que las posibilidades son restringidas debido a las actuales políticas educativas para los grupos

étnicos en Colombia que contribuyen a la reproducción de representaciones de y sobre las poblaciones indígenas y negras, que se inscriben en una matriz colonial.

En relación con la convivencia escolar existe una serie de investigaciones especialmente en Argentina y España. Cabe anotar que para el caso de Colombia las investigaciones en materia de convivencia escolar son recientes, datan de la primera década del siglo XXI; las investigaciones anteriores a estos años están relacionadas con otros dos conceptos de gran relevancia como son la violencia y el conflicto escolar, situadas en el marco de la profunda crisis política, social e institucional de fines del XX. Uno de los trabajos pioneros fue desarrollado por Rodrigo Parra Sandoval (1992) *La escuela violenta* realizado en compañía de maestros de escuela.

Posteriores estudios se plantearon desde la lógica de la convivencia escolar, sobresalen dos investigaciones realizadas en la Universidad del Valle, la primera de ellas denominada “*El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la educación popular*” cuya compilación la realizó el profesor José Hleap Borrero (2009) y la otra investigación realizada por la escuela de Trabajo Social patrocinada por Colciencias en el año 2002 a cargo del profesor Adolfo Álvarez denominada *Gobierno y justicia en la Escuela: democracia a medio camino*. Esta investigación trabaja el tema de la convivencia escolar y los manuales de convivencia como reglamentos y/o como reflexión pedagógica.

Los artículos de revistas también constituyeron un insumo relevante en la construcción de un estado del arte sobre esta temática en particular. La tendencia en estas publicaciones seriadas está encaminadas a cuestionar el carácter inclusivo de la Escuela, la pedagogía de la diversidad, la paradoja existente entre la Constitución Política de Colombia de 1991

y los desafíos que presenta la etnoeducación. Los autores españoles y colombianos han planteado la necesidad de contribuir a la interculturalidad como “una opción de política educativa, como una estrategia pedagógica y como un enfoque metodológico” (López, 2006)

Es claro que la literatura revisada acerca del tema de la interculturalidad y la convivencia escolar muestra insistentemente la necesidad de armonizar la escuela con una pedagogía que atienda la diversidad; en este punto los estudios españoles han sido de gran importancia, aunque cabe resaltar que estos han sido principalmente asociados a la llegada de un sinnúmero de estudiantes de otras nacionalidades y que ha contribuido a pensarse la escuela y la práctica pedagógica desde otra perspectiva atendiendo la demanda de unas instituciones cada vez más diversas.

En Colombia la situación es diferente, la investigación sobre el tema de convivencia escolar en espacios interculturales es poca, pues la producción ha estado direccionada más hacia la elaboración del currículo y la capacitación de maestros que atienden a la población étnica en sus territorios. Incluso hay algunos trabajos que apuntan a la sistematización de estas experiencias en estos contextos particulares, especialmente de las Escuelas normales presentes en la Guajira y otros territorios indígenas y de comunidades negras arraigadas en el Litoral Pacífico.

En las cartillas producidas por el MEN<sup>6</sup> sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos todavía no hay un horizonte muy claro sobre cómo se articula la institución educativa que

---

<sup>6</sup> Colombia afrodescendiente, Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos 2010 documento 12 y Memorias I foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana 2004.

ha sido declarada etnoeducativa, por su alto índice de estudiantes afros, en un contexto urbano cada vez más intercultural. Si bien, existe la reflexión sobre la escuela intercultural, como generadora de equidad y justicia social, apuntando a la democratización en el espacio educativo, todavía falta mucho por recorrer.

Como ya se mencionó, si bien hay reflexiones sobre qué es lo intercultural y cómo se ajusta a las escuelas en contextos urbanos donde hay gran prevalencia de educandos con identidades sociales y étnicas diferentes, hay muchas reflexiones pendientes entre ellos: la interculturalidad y la convivencia, temas que llaman fuertemente mi interés. El propósito fundamental de la presente investigación fue aportar a esta reflexión que nos presentan las instituciones oficiales en contextos urbanos con presencia afrodescendiente, que han sido denominadas desde sus planteamientos teóricos como etnoeducativas pero que dentro de su lógica interna son multiculturales<sup>7</sup>.

De otro lado, en relación con la interculturalidad y la convivencia escolar, la intervención social adquiere gran protagonismo debido a las particularidades y desafíos que adquiere ésta en una institución educativa que asume la perspectiva de la diversidad étnica. En esa misma medida la apuesta se dirige a promover prácticas más acordes con el desafío planteado por la interculturalidad.

El aprendizaje asociado a la interculturalidad plantea la urgencia de apostarle al conocimiento de la diferencia etnocultural y darle valor a la pluridiversidad como fundamento primario en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. En las

---

<sup>7</sup> Se puede evidenciar el debate existente entre los términos interculturalidad y multiculturalidad que son expuestos ampliamente en el capítulo de referentes conceptuales.



instituciones educativas en contextos urbanos la diversidad cultural es lo común y, por lo tanto, desde la práctica pedagógica, esto se convierte en un reto trascendental que necesita de alternativas viables y fructíferas, desarrollando reflexiones sobre las acciones pedagógicas en una escuela cada vez más compleja y dinámica que apunte a la idea básica de *aprender a vivir juntos*.

#### **1.4 Pregunta y objetivos de investigación**

Teniendo en cuenta todos los elementos antes desarrollados esta investigación planteó la siguiente pregunta:

¿Cómo se relaciona la construcción de prácticas interculturales con la convivencia entre docentes y estudiantes, y estudiantes entre sí, en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali?

Para una comprensión más amplia del tema y dar respuesta a la pregunta de investigación se definieron los siguientes objetivos:

Indagar sobre el reconocimiento que realizan los docentes y estudiantes sobre la diversidad cultural; describir las características que adquieren las prácticas pedagógicas interculturales que orientan los docentes en la institución educativa Gabriel García Márquez de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali; indagar sobre la convivencia entre estudiantes y docentes, y estudiantes entre sí; identificar las particularidades que adquiere la intervención social en relación con la interculturalidad en una Institución

Educativa que asume la perspectiva de diversidad étnica. A partir de estos objetivos se definen las categorías del estudio y se estructuran los capítulos del presente informe.

## **1.5 Construyendo investigación**

En este punto doy cuenta de la ruta metodológica del estudio, método, población, técnicas y elementos significativos de la experiencia investigativa, haciendo reflexiones sobre el proceso vivido.

### **1.5.1 La etnografía reflexiva**

El enfoque que se privilegió en esta investigación es cualitativo y la razón es que “le apunta más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 2002); por lo tanto, la investigación cuyo enfoque es cualitativo se convierte en holística, permite evidenciar e interpretar todo aquello que está sucediendo en su conjunto. Los protagonistas o los grupos no son reducidos a meras variables, sino considerada parte esencial de la totalidad.

Esta investigación asumió la etnografía reflexiva como enfoque que posibilita el volver sobre sí misma para construir conocimiento, pero la reflexividad no está ligada enteramente con el acto de reflexionar del sujeto etnógrafo; es, “principalmente, una inclusión del etnógrafo en la reflexión del otro, es admitir que la realidad teje tramas que demandan acercamientos complejos, multiespaciales y multitemporales, para poder

decidirse a sí misma” (Arboleda Gómez, 2009: 89). En esa medida, el investigador participa activamente en la vida cotidiana escribiendo, observando, registrando, analizando e interpretando.

La perspectiva etnográfica al estar orientada por el concepto de cultura tiende a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno. El holismo, la reflexividad y la contextualización presente en la perspectiva etnográfica hacen que se trabaje sin ataduras y categorías que amarren al investigador y permite evidenciar lo que sucede en la cotidianidad. Como lo afirma Peter Woods (1998), la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. En la escuela, la etnografía tiene un valor práctico que privilegia la interacción humana y permite evidenciar ciertos sistemas de valores y creencias que posibilitan un acercamiento innovador.

### **1.5.2 Técnicas e instrumentos**

De forma coherente con el método adoptado, las técnicas privilegiadas en esta investigación fueron de carácter cualitativo, específicamente la entrevista estructurada o semiestructurada, se realizó revisión documental, encuestas y observación participante. Como parte del procedimiento se propusieron unas preguntas orientadoras que posibilitaron una conversación más fluida y concreta sobre las categorías analíticas que se estaban abordando. Las técnicas interactivas que se propusieron fueron de carácter descriptivo y analítico específicamente como apoyo para abordar el trabajo con los

estudiantes y docentes de la Institución Educativa Gabriel García Márquez donde se elaboró la investigación.

Es evidente que existe una situación de tensión frente a la construcción de los instrumentos y su aplicación, y más cuando la investigación cualitativa cuyo método es el etnográfico requiere situarse en contexto y saberlo leer. Sin duda, lo más complejo en el presente trabajo fue realizar el distanciamiento entre ser una participante de la vida escolar y un observador participante que quiere saber interactuar y leer el contexto en el que está inmerso, pues en el momento de hacer el registro todo parece tan obvio y normal que la recolección de los datos se vuelve vacía.

**Entrevista:** Partiendo de la necesidad de obtener información importante sobre la investigación se realizó una guía de preguntas para cada uno de los actores de la vida institucional y de acuerdo con las categorías de análisis tratando de evidenciar discursos, posturas, reivindicaciones, comportamientos, actitudes, ideas, pensamientos sobre el proyecto de investigación.

El primer acercamiento se realizó a través de una charla informal donde se dio a conocer el objetivo de la investigación y la utilidad de la información que cada uno de los participantes transmitiría. Posteriormente se contactó a los docentes que estuvieran de acuerdo para hacer una cita; sin embargo, se presentó resistencia frente a la entrevista por

múltiples motivos (desconocimiento, tiempo, poca participación) finalmente se presentó el cuestionario.<sup>8</sup>

**Encuesta:** Después de concretar algunas entrevistas, la primera de ellas, se convirtió en una encuesta donde la docente contestaba solamente las preguntas que quería, esto generó gran inconformidad y ganas de no proseguir. Pero al final del suceso se tomó como un pilotaje para realizar los ajustes necesarios específicamente en la cantidad de preguntas y la repetición de las mismas. Las otras entrevistas se realizaron más en confianza y la apuesta fue en otro sentido, se les manifestó a los docentes que tal conversación serviría para reflexionar sobre un proceso en común: seguir avanzando en la construcción de la práctica docente.

Posteriormente la encuesta se utilizó para identificar aspectos relevantes con referencia a la diversidad étnica y cultural de los estudiantes y los constructos teóricos de los docentes. Particularmente cabe señalar que la encuesta fue una apuesta interesante para identificar procesos que se venían gestando desde la institucionalidad.

**Análisis documental:** Se realizó una rejilla para la clasificación de la información, teniendo en cuenta el proyecto etnoeducativo de la institución, los planes de estudio del área de Ciencias Sociales, los proyectos de aula del Museo Intercultural Trenzando Identidad, El Manual del Pacto de Convivencia de la Institución, el periódico informativo de la institución, guías escolares, las actas del comité etnoeducativo y del consejo académico y la revisión del PEI de la institución. De toda la información obtenida se

---

<sup>8</sup> Fue necesario persuadir a algunos entrevistados para hacer de la entrevista una charla informal que tendría únicamente fines académicos.

comenzó el ejercicio de escritura y reflexión sobre los avances en la caracterización institucional.

**Técnicas interactivas:** Las técnicas interactivas fueron contempladas desde el principio de la investigación como complemento de la entrevista y las fuentes documentales; sin embargo, con el ejercicio de la colcha de retazos y los talleres se logró tener información importante para el desarrollo de la investigación. No fue posible realizar el taller con los docentes, el cual pretendía la realización del árbol de problemas debido a que era una construcción colectiva y no se logró debido al poco tiempo que tenían los docentes para participar en la recolección de la información.

**Observación participante:** El instrumento utilizado fue el diario de campo, esencial en toda investigación etnográfica; contemplado como una bitácora del tiempo donde se escribe de manera detallada lo que se observa, se escucha y percibe. Las anotaciones se realizaron de manera esquemática es decir se escribió: La fecha, la hora, el lugar, la actividad y luego se relata el hecho, el encabezado es el objetivo de la investigación. Las anotaciones sobre las clases se realizaron diariamente y el registro de las otras actividades según el cronograma de la institución. El registrar secuencialmente los hechos o acontecimientos permitieron un mayor ejercicio analítico e interpretativo. El registro en el diario de campo estuvo acompañado de fotografías, registro sonoro, videos.

La información obtenida permitió construir y ampliar la matriz metodológica y un acercamiento más profundo sobre las categorías de análisis, lo que permitió validar la existencia de las mismas o la revisión detallada de otras emergentes. Los datos por sí solos no indican mucho sino tenemos un sistema de categorías que nos ayuden a escudriñar

sobre aquello que queremos investigar y nos proporcionen un marco teórico que fundamente la investigación.

### **1.5.3 Población y muestra**

Para la realización de la investigación se tuvo en cuenta una parte de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y directivos). El universo de estudio estuvo constituido por 160 estudiantes aproximadamente 20 docentes y 2 directivos de ambos estatutos de profesionalización docente (2277 y 1278) tanto de concurso mayoritario y de concurso etnoeducativo, el criterio básico para la selección de la muestra de estudiantes fue trabajar inicialmente con los grupos donde se dicta clase, paulatinamente se fue ampliando de acuerdo con el paso del tiempo. En general se trabajó con los estudiantes de grado 9-10 y 11, lo cual permitió ahondar a través de técnicas interactivas y la entrevista semiestructurada. El acercamiento con otros estudiantes fue posible a través del Museo Intercultural Trenzando Identidad. Todos los estudiantes de estos grados en específico participaron de la investigación, sin desconocer sus acervos culturales, sus expectativas y trabajo específico en el aula, todo fue parte complementaria y dinamizó el proceso.<sup>9</sup>

A continuación se presenta una tabla que indica las técnicas utilizadas según los objetivos propuestos:

---

<sup>9</sup> Una mayor caracterización de la población estudiantil se puede encontrar en el capítulo del contexto educativo. No todos los docentes participaron del proyecto de investigación; sin embargo, sobresale el ejercicio cuidadoso y colaborativo de los docentes del equipo de Ciencias Sociales.

**Tabla No 1 Técnicas implementadas en la investigación**

OBJETIVOS	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN			FUENTE		PROCEDIMIENTO
	Entrevista	Taller	Documental	Doc	Est	
Describir las características que adquieren las practicas pedagógicas interculturales que orientan los docentes en una institución etnoeducativa de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali	X		X	X		*Entrevista no estructurada o semiestructurada con Docentes *Observación participante *Anotaciones en el Diario de Campo *Análisis Material Pedagógico- *Revisión de material audiovisual de la Institución.
Indagar el reconocimiento que realizan los docentes y estudiantes sobre la diversidad cultural en la Institución	X	X	X	X	X	*Entrevista no estructurada o semiestructurada con Docentes - Observación participante: Reuniones del comité etno y del consejo Académico - Anotaciones en el Diario de Campo Análisis



<p>Educativa Gabriel García Márquez de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali.</p>						<p>Material Pedagógico- Revisión de material audiovisual de la Institución. Técnica interactiva: Taller</p>
<p>Indagar sobre la convivencia entre estudiantes y docentes entre sí, en una institución que asume la perspectiva de la diversidad étnica.</p>	X	X	X	X	X	<p>Entrevista no estructurada o semiestructurada con docentes-observación participante- anotaciones en el Diario de Campo- Análisis del Material pedagógico - Revisión de material audiovisual de la institución.</p>
<p>Identificar las particularidades que adquiere la intervención social en relación con la interculturalidad en una institución que asume la perspectiva de diversidad étnica</p>	X		X	X	X	<p>Entrevista no estructurada o semiestructurada con docentes-observación participante- anotaciones en el Diario de Campo- Análisis del Material pedagógico - Revisión de material audiovisual de la institución.</p>

## 1.6 La experiencia investigativa

Es importante visibilizar la experiencia investigativa, donde se hace un ejercicio juicioso en cuanto a la selección del tipo de situaciones que resultan significativas, tomar decisiones relevantes para el aprovechamiento de la observación, tener en cuenta el contexto, pues está inscrita en una dimensión institucional y política que incluye la mirada de quien investiga.<sup>10</sup>

Por su puesto, al plantear una investigación en el espacio de la escuela es preponderante considerar el modo en el que el contexto sociocultural de los estudiantes interviene en lo que sucede en el aula de clase. Esto posibilita una observación reflexiva que apunta a construcciones y deconstrucciones pedagógicas que particularizan sobre los procesos vividos en la escuela.

Como observadora participante y reflexiva se hace necesario reconfigurar la enunciación narrativa que expresa la evidencia de la experiencia, es significativo albergar convergencias con quienes interactúan en el escenario de las vivencias. No basta con demostrar que se estuvo ahí en el proceso, que se participó en la vida de los sujetos, y que se realizaron entrevistas y observaciones, esto puede resultar insuficiente. Podría decir, que no basta con dar cuenta del proceso metodológico y la construcción del análisis; es comprensible el ejercicio en la medida que “el etnógrafo educativo situado como

---

<sup>10</sup> Teniendo en cuenta que existe un escenario tendencial donde los actores son docentes, estudiantes administrativos, padres de familia, es decir, comunidad educativa en general, permite un mayor acercamiento con los escenarios de análisis y configuración de la información que por supuesta no está exenta de una marcada carga de subjetividad.

interprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar” (Busquets, 1994: 38). En este trabajo, las dudas metodológicas siempre aparecieron en el momento de la construcción y las decisiones a veces parecían arbitrarias y contradictorias frente a la finalidad perseguida.

En el camino de encontrar la información se produjo un desgaste y un ambiente de desazón e inconformismo, frente a la situación peculiar cuando las entrevistas y la indagación no permitían evidenciar lo que la observación generaba. Hubo el riesgo de claudicar ante la insuficiencia de información. Esto dio un giro relevante a la metodología y a la observación entorno a la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Gabriel García Márquez, para incorporar una nueva lectura desde la acción educativa de los propios estudiantes.<sup>11</sup>

La fusión entre el contexto específico de la escuela, la interpretación y comprensión de la investigadora, quien cumple una doble función, docente y observadora, permite reconfigurar el sentido que se le otorga a la praxis y al sistema educativo en general; vislumbrando otras formas posibles y alternativas de construcción de currículos dimensionados con una intencionalidad que prefigura el abordaje del acto pedagógico.

Sin duda alguna, el docente que se convierte en investigador vivencia desde lo metodológico una encrucijada desde su propio ejercicio como observador reflexivo. Pues

---

<sup>11</sup> Aprender y valorar el punto de vista de los sujetos de la acción educativa conlleva a replantear las propias posturas ontológicas sobre la resignificación de las situaciones particulares vividas por cada uno; además que se convierte en un riesgo latente pues los discursos se ven mediados por referentes históricos, culturales y políticos más amplios, lo cual constituye un primer aprendizaje para el investigador.

depende de la manera como descifra la realidad educativa, mediado en su esfuerzo por el objeto de conocimiento, el momento de desarrollo profesional, las situaciones peculiares de vida, la identificación con la problemática y el conocimiento del contexto.

Plantear la temática de la interculturalidad y la convivencia en la escuela, tiene la intencionalidad de propiciar un ejercicio de diálogo, pues todo está por decir y hacer. Es un tema que trasciende las fibras, pues seduce, pero también produce ciertas resistencias. Es innegable que los temas relacionados con la educación y más en el contexto colombiano están permeados por serias contradicciones que rebasan el accionar del maestro.

Hacer un ejercicio metodológico desde lo etnográfico posibilitó una apertura al conocimiento y reconocimiento institucional y social del contexto, implicó conocer e identificar el espacio de la escuela como un microcosmos que cobra vida en relación con el repertorio de acción de los sujetos. En este espacio se encuentran una gran diversidad de posturas que generan interés, confusión y tensión.

La etnografía educativa contiene ciertas complejidades, pues la tarea se interpreta como un ejercicio descriptivo y anecdótico, en consecuencia, la reflexión aparece como un ejercicio poco fructífero. Pero en este caso la docente-investigadora cuestiona sobre su práctica y se enriquece desde una dimensión ontológica.<sup>12</sup> Para el caso particular, fue

---

<sup>12</sup> Las principales preocupaciones con respecto a lo teórico y metodológico era tratar de resolver dilemas sobre una disputa entre la teoría crítica y la etnografía reflexiva, que se estaba convirtiendo en una etnografía más tradicional, donde no había la suficiente autocomprensión del proceso mismo que se estaba encarando para proseguir con un tejido interpretativo que diera cuenta de los recursos disponibles ni de la capacidad de comprensión del proceso investigativo.

necesario revisar, resignificar deconstruir algunas posturas frente al significado y finalidad que se le atribuía a la escuela.

La descripción del espacio microsocioal, la escuela, permite en forma más amplia el horizonte comprensivo, ahondar en interpretaciones y replantear el sentido epistemológico desde su quehacer como docente-investigador. Lo anterior posibilita una mirada sustancial del proceso que modifica la manera como se ha venido construyendo y aplicando los modelos educativos, en un sistema que apela por otras formas interpretativas.

La riqueza de participar en la vida cotidiana de la institución deja un marcado compromiso por asumir una postura contrahegemónica que enfatice en acciones afirmativas y reivindicadoras de procesos significativos que consoliden una manera de asumir y enfrentar el acto pedagógico. Para Paulo Freyre (1968) la educación es un acto de valor, que encierra un componente de transformación, este debería ser el horizonte interpretativo de quienes asumen el desafío de convertir la educación y sus componentes en un acto humanizante.

Asumir el reto de proponer una investigación desde la teoría y la pedagogía crítica (Giroux, Freire, etc) presenta un enorme desafío, pero a la vez, un proceso constructivo y dialéctico. Transforma el proceso de aprendizaje-enseñanza que está determinados por la cultura y el sistema educativo en general. Proporciona otra mirada sobre los comportamientos, los valores, las rutinas, las costumbres; reivindica el poder de los símbolos, del lenguaje y del saber.

La realidad escolar es múltiple, es tarea del docente-investigador a través del método etnográfico, percibir las diferentes realidades y experiencias, pues estas se reconfiguran y deconstruyen; como lo señala (Busquets, 1994: 31) *en cada plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles*; y que su interés está puesto en acontecimientos donde participan dos o más actores.

Las situaciones escolares adquieren sentido para los participantes, porque permite incursionar en el sentido profundo de lo que se dice y se hace en la Escuela. No es necesario realizar instrumentos y aplicaciones previamente estructuradas, la riqueza presente en la institución posibilita comprender aspectos que permanecen ocultos o desconocidos en medio del entramado que significa la vida escolar.

Cambiar de una postura multicultural a una que interpela por la intercultural, es decir de la postración social a un proyecto político, estriba en el reconocimiento que la educación en nuestro país y en contextos de exclusión social permanece en estado catastrófico. Esto dice mucho de la cultura escolar pero también como un docente desde el acto pedagógico interpreta y asume otro tipo de metodologías en consonancia con una intervención que apele por un proceso transformador, justo y equitativo.

Como docente tengo la necesidad de encontrar respuestas y generar preguntas que contribuyan en los procesos interpretativos ajustados a la realidad y al contexto; producto de una trayectoria y un ámbito educativo donde está todo por construir y reconfigurar. Los hallazgos no pueden estar desarticulados de todas las dimensiones propias del ámbito de la escuela con las particularidades propias de un enfoque diferencial.

En el transcurso de la investigación viví una serie de dificultades que fueron menguando el proceso. El panorama se volvió desalentador ante un ejercicio que cada vez se hacía poco práctico desde la construcción metodológica. Aunque en cierta medida no hubo necesidad de cambios esenciales en la matriz metodológica. El énfasis inicial se centraba en las prácticas pedagógicas de los docentes de acuerdo a la intencionalidad del estudio. Sin embargo, el proceso mostró que se hacía necesario darles mayor relevancia a las interpretaciones de los estudiantes, pues a través de ellos se podría conocer las prácticas pedagógicas de los maestros.

Las entrevistas con los docentes no produjeron los resultados deseados. No hubo entre los maestros escogidos real disposición para contestar los puntos de la entrevista o la conversación planteada. Algunos manifestaron la posibilidad de realizar la entrevista de manera escrita, pues el tiempo de los docentes se convirtió en un factor importante en el momento de realizar la misma.

La riqueza de la investigación se manifestó en la recolección de la información en el diario de campo y aunque había planteado previamente que se realizaría en las clases y de manera secuencial, no se pudo desarrollar de esa manera. Por tanto, se tomó la decisión de construir el diario de campo a través de la práctica pedagógica en el ejercicio con los estudiantes; recurriendo también a los trabajos y actividades desarrolladas por los estudiantes que enriquecieron el proceso.

Las conversaciones espontáneas sobre la temática, las grabaciones y videos fueron esenciales para recolectar información relevante para el ejercicio de escritura. Los dibujos realizados por los estudiantes representan el imaginario que han construido sobre su

identidad y la relación que tienen con la diversidad étnica. Estos en gran medida dan cuenta del contexto social en que viven los estudiantes y con el cual tienen sus apegos.

Desde el comienzo de la investigación insistí en la necesidad de hablar solamente de la interculturalidad sin acudir a la convivencia, teniendo en cuenta que se manifestaría a través del discurso de los docentes y estudiantes y por tal motivo tendría que dar cuenta de ella. De hecho, cuando se apelaba al término intercultural lo primero que aparecía era la convivencia, aporte fundamental en la construcción de los hallazgos. En medio del proceso de recolección y posterior análisis de la información fui comprendiendo que los estudiantes tenían mayor claridad sobre qué entendían por diversidad étnica y cultural que los mismos docentes. Otro hecho relevante fue que los estudiantes reconocen las expresiones culturales como parte fundamental de la diversidad y esto no se había contemplado o por lo menos no se le había dado un lugar preponderante.

A partir de allí el análisis se centro en la escuela como escenario donde se reproduce diversos escenarios sociales; es un espacio donde convergen saberes, sentires cosmovisiones que fortalecen esquemas históricos del pueblo afrocolombiano y de las culturas indígenas y de otras identidades sociales a partir de la acentuación de la racialización de las culturas.

La escuela es aquel lugar donde se proyectan e instalan representaciones de lo que somos y hacemos y de lo que los *otros* son. Por tanto, se convierte en el escenario propicio para que se den procesos de dominación social y estructuración de jerarquías sociales, con identidades subordinadas que generan procesos de compensación a través de programas sociales donde se realizan intervenciones de todo tipo.

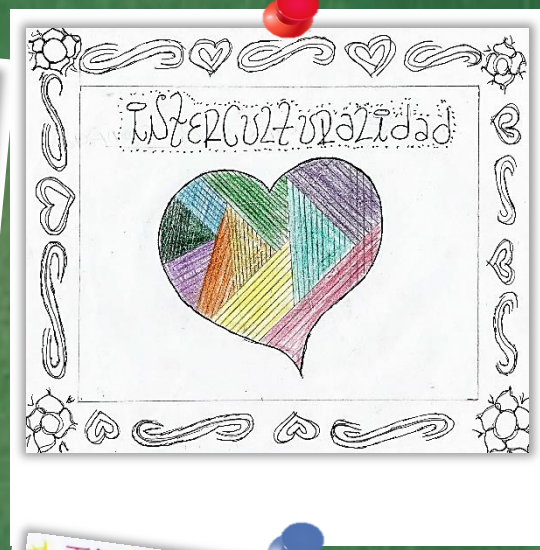


Es así, como las políticas públicas en materia de educación relacionadas con la diversidad étnica como la etnoeducación, están orientadas a proteger la identidad cultural acorde con las comunidades y el contexto socio cultural de los educandos; sin embargo; sigue prevaleciendo los discursos que niegan la existencia de las prácticas racializadas. Como lo señala (Quijano,2010) todavía existen discursos, representaciones, prácticas y discursos que justifican la supuesta inferioridad moral o intelectual de los afrodescendientes lo cual se reproduce en la vida cotidiana de manera directa indirecta a través de esquemas de diferenciación étnico-racial representado en prejuicios y estereotipos.

Ahora bien, en las I.E Educativas se presenta el auto-reconocimiento producto de un proceso subjetivo relacionado con el vinculo personal, el lugar e historia de procedencia y los elementos culturales asociados con ello. Esta identificación se representa en las maneras como se hace el nombramiento étnico como “afrocolombiano”, “afrodescendiente” raizal, palenquero, comunidad indígena; también las formas de nombramiento raciales como “mestizo” o “negro”, “blanco/mestizo” o “negro” empleados por el DANE y asumidos por la SEM y las instituciones educativas.

Estas identidades sociales atribuidas configuran parte esencial del análisis realizado en esta investigación. Las prácticas de racialización siguen presentes en la escuela como parte de los dispositivos hegemónicos de control social. Estas practicas se presentan de diversas formas, pero es ampliamente conocido el esquema afro, indígena, mestizo que configura las pautas de atención a la población estudiantil. El caso analizado es representativo en tanto que es una escuela multiversa que propende por construir y

definir una propuesta intercultural alejada de los parámetros multiculturales donde sigue vigente la separación y subrdinación entre las etnias.



Capítulo 2, Contexto de la Investigación: Institución Educativa Gabriel García Márquez

Dibujos realizados por los estudiantes de grados 6° a 11° de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

## **2. El contexto de la investigación**

El contexto es un factor determinante del acto pedagógico, lo enuncia y lo nutre de diferentes variables que determinan las formas y acciones que los sujetos tienen a su disposición para posibilitar el diálogo de saberes. Contar el contexto institucional desde la teoría crítica es visibilizar todos sus entramados, en razón de fortalecer la experiencia y marcar la distancia con las viejas tradiciones; que le otorgaban a la Escuela un lugar-símbolo de la modernidad- hoy en día cobra vigencia conocer sobre quiénes hacen de la Escuela un espacio de intercambio. Este capítulo está orientado a contar la historia institucional; sin otra pretensión que darle la preponderancia que se merece a un espacio donde la investigadora ha logrado formarse como maestra, sin olvidar los sujetos que en ella interactúan; por supuesto todo en el marco del contexto educativo nacional.

### **2.1 Sistema educativo y etnoeducación en Colombia**

Las Instituciones educativas están regidas por la Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Se define la educación “como un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, derechos y deberes” (MEN, 2010). Según la misma la educación tiene una función social.

El servicio educativo es un derecho de todos los individuos como está consagrado en la constitución de 1991, donde se plantea que es el Estado es el encargado de regular y ejercer vigilancia y control sobre la calidad de la educación, así como también debe ser garante de la prestación del servicio para que se efectúe en las mejores condiciones tanto de acceso como de permanencia.

La diversidad étnica hace parte del patrimonio cultural de la nación, que demuestra que al ser Colombia un Estado multicultural y pluriétnico, entonces se propende por la inclusión en el sistema educativo; en cierta medida se busca que los pueblos étnicos desarrollen la educación propia que esté acorde con su cultura. En el marco de esta realidad se presentó como política de Estado incorporar al sistema educativo la etnoeducación.

En el plan sectorial 2002-2006 (MEN) denominado *La revolución educativa* se propuso adelantar proyectos que mejorarían las condiciones de pertinencia social y cultural en beneficio de las poblaciones más vulnerables con el fin de: “corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento”. Lo anterior generó un plan educativo tendiente a incorporar en las escuelas el proyecto etnoeducativo.

La etnoeducación<sup>13</sup> pretende que las comunidades indígenas, afrocolombianas y room lo construyan a partir de sus planes de vida o proyectos acordes con su legado cultural y tradiciones. Para hacer frente a esta situación el MEN a través de Leyes, Decretos y orientaciones, determinó la atención educativa para los grupos étnicos (Ley General de Educación 1994, Decreto reglamentario 804 de mayo 18 de 1995, Decreto 1122 de junio 18 de 1998 que reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos), todo lo anterior acompañado de las Directivas Ministeriales 08 y 12 que refuerzan el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden a comunidades indígenas y educación misional en algunos lugares apartados de Colombia en cabeza de las comunidades religiosas.

---

<sup>13</sup> En los capítulos 3 y 7 se realizará una mayor profundización del Proyecto etnoeducativo en Colombia

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, se promulgó que el Estado debe reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de nuestro país; posteriormente en la Ley 70 de 1993 se aborda la cuestión étnica afrocolombiana en el sistema educativo teniendo en cuenta tres dimensiones: i) la autonomía, representado en una serie de experiencias piloto sobresaliendo el rescate de la cultura vernácula, a partir de la lengua palenquera en San Basilio de Palenque; ii) la competitividad, inclusión al sistema educativo a través de becas condonables otorgadas por el ICETEX por excelencia académica y exenciones en educación superior y la etnoeducación; iii) la producción por parte del Ministerio de Educación de los lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos y la selección de docentes en concurso nacional; según el Ministerio, estas tres dimensiones permitieron dar un salto cualitativo y cuantitativo en el proceso de inclusión.

Estas tres dimensiones son articuladas al Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) donde se plantea como objetivos:

- Reafirmar la identidad individual y colectiva de los grupos étnicos posibilitando el respeto y el reconocimiento de la interculturalidad colombiana. Para ello se plantean acciones para fortalecer los currículos de etnoeducación en todas las instituciones educativas mediante los aportes de los grupos étnicos, y dar cumplimiento constitucional a la cátedra de estudios afrocolombianos.

- Implementar procesos formativos y estrategias pedagógicas acordes a cada nivel etnoeducativo, que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad para promover el conocimiento y la comprensión de las culturas, de manera que sea posible perpetuar los saberes ancestrales y universales de cada comunidad étnica colombiana. El Plan también propone fomentar la creación de un Instituto de Formación Docente en Etnoeducación, articulado al Sistema de Inversiones, Negocios y Asesoramiento financiero (SINAF)

- Implementar políticas etnoeducativas y culturales que generen nuevos modelos pedagógicos provenientes de las respectivas comunidades, en torno al arte, uso de la tecnología, la investigación, la creación y la innovación para el desarrollo de las comunidades étnicas. Esto implica valorar el papel de la interculturalidad en la generación, uso y apropiación del conocimiento, y sensibilizar a los funcionarios públicos para asumir con compromiso y responsabilidad la implementación de la cátedra.

- Formar a docentes y directivos docentes según los diagnósticos regionales, departamentales, municipales e institucionales en áreas de especialización: bilingüismo, nuevos enfoques de evaluación, investigación, orientación profesional, uso de las TIC, necesidades educativas especiales, etnoeducación, saber específico, saber pedagógico y estrategias de desarrollo personal, ética y valores, diversidad cultural, formación ciudadana, humana e interdisciplinar y el uso sostenible de la biodiversidad (PNDE: 2006).

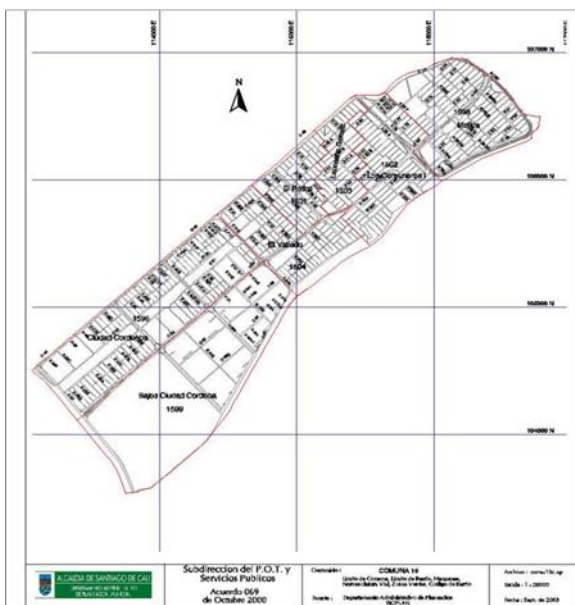
## **2.2 La Institución Educativa Gabriel García Márquez**

### **2.2.1 Ubicación sociodemográfica de la Institución Educativa**

La investigación se realizó en la Institución Educativa Gabriel García Márquez perteneciente al barrio Comuneros etapa I de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali. El perfil físico y socioeconómico presentado por la alcaldía de Santiago de Cali (2004) menciona que la comuna 15 es el resultado de un proceso de migraciones realizadas desde la costa pacífica y del desplazamiento campesino desde otras regiones. Entre los barrios que conforman esta comuna se encuentran: Ciudad Córdoba, el Vallado, el Retiro, Mojica, el Morichal, Comuneros etapa I. Véase figuras 1 y 2

**Figura No 1 Plano Comuna 15**

**GABO**



**Figura No 2 Fachada Colegio**



Recuperado en: <http://gallerygogopix.net/barrios+por+comunas+de+cali?image=690694985>

Entre las características sociodemográficas de la comuna 15 se observa que la mayoría de su población se encuentra en el estrato socioeconómico 1 y 2; posee barrios con varios años de fundación y la existencia de asentamientos humanos de desarrollo incompleto; la tasa de mortalidad es alta con respecto a la de la ciudad, según informes presentados por el observatorio social. En la comuna suelen presentarse situaciones de homicidios, pandillismo y hurto a personas; es una comuna densamente poblada, aunque no es la comuna más grande del Distrito de Aguablanca.

En la comuna hay una concentración alta de población en espacios muy reducidos (hacinamiento), sin arborización, con pocas zonas verdes, con problemas de contaminación visual o por ruido; además, contaminación ambiental por algunas calles despavimentadas,



presencia de vectores tales como roedores, zancudos y moscas, tenencia de gallinas y cerdos en algunas casas, asentamientos de desarrollo incompleto sin servicios públicos, mal manejo de residuos, caños de aguas residuales y presencia de basuras.

En el sector existe un alto índice de niños, niñas y jóvenes en edad escolar que no acceden a la escuela, debido a la insuficiente cobertura de planteles educativos, sean privados y los escasos planteles educativos oficiales. Según el documento del Plan de Desarrollo 2008-2011 de Cali los porcentajes referentes a la secundaria y media oscila alrededor del 33%, lo que significa un alto nivel de deserción o fluctuación de educandos debido principalmente a la movilidad de las familias generados por una diversidad de causas asociadas con la búsqueda de mejores oportunidades, empleo en otros sectores, inseguridad y amenazas.<sup>14</sup>

Las características del contexto son complejas, en la comuna convergen desplazados, desempleados, madres cabeza de familia, migrantes con poco recurso económico, adultos y jóvenes con bajo nivel educativo; lo cual se ve reflejado en pocas oportunidades laborales, bajos recursos económicos, pobreza extrema y moderada. Esta situación genera una mayor percepción de inseguridad sobre los barrios aledaños a la institución y esto genera mayores problemáticas para la institución. También es evidente la presencia del microtráfico, pandillismo, fronteras invisibles, cobro de impuestos o extorsiones, violencia familiar, desarraigo y pérdida de valores fundamentales.

---

<sup>14</sup> Algunos de los datos mencionados están condensados en el plan de desarrollo 2008- 2011, otra parte de la información fue recuperada a partir del proceso de observación.

### **2.2.2 Breve historia de la I.E GGM**

Según el Manual de Convivencia de la Institución Educativa del 2007, cuando se originó la urbanización del barrio Comuneros 1, se dejó una zona verde en el sitio donde hoy se encuentra la sede central de la Institución Educativa Gabriel García Márquez. La comunidad se organizó y gestionó ante la Secretaria de Educación Municipal para que les construyeran una Escuela. Es así como en el año 1985 la Administración de Santiago de Cali, ordena la construcción de unos salones en dicha zona verde y gracias a un convenio interinstitucional con la FES, Fe y Alegría y las hermanas Dominicanas de “la Presentación”; esta última entidad se encarga de la administración del centro docente naciente, cuyo nombre inicialmente fue Institución Educativa la Presentación, delegando como primera directora a la hermana Carmen Ligia Ciro Montoya. De esta manera, el 01 de septiembre de 1985, se inician labores académicas para el año lectivo 1985 – 1986, con 507 estudiantes en las dos jornadas; el convenio se firma por 5 años consecutivos.

En el año de 1989 es nombrada como directora la hermana María Dilia Barreto, por los trámites que ella adelanta, se logra la aprobación de la básica primaria con la Resolución N° 1251 de julio de 1990, hasta el año lectivo 1996 – 1997. En el año de 1999, la comunidad realiza gestiones ante la Secretaria de Educación Municipal para que sean ellos los encargados de la administración del centro docente, y después de un proceso de concertación, la comunidad religiosa acepta entregar al municipio la planta física, docentes oficiales, estudiantes y parte de la dotación de la institución. En este año, la Secretaria de Educación Municipal la denomina centro docente “la Presentación” y encarga de la dirección a la licenciada Ana Gladys Filigrana, gracias al trabajo de la nueva directora y los docentes, se

logra la aprobación del preescolar y la educación básica por medio de la Resolución N° 2116 del 22 de junio de 2000.

En el año 2002 con motivo de la aplicación de la Ley 734 del mismo año, que ordena la fusión de los antiguos centros docentes y colegios oficiales, lleva a que “La Presentación” se anexe a los centros docentes vecinos. I.E. José Ramón Bejarano ubicado en el barrio Laureano Gómez y I.E Alfonso Bonilla Naar ubicado en Comuneros I; por orden de la Secretaria de Educación Departamental y según Resolución N° 1731 del 03 de septiembre de 2002. Paso a denominarse Institución educativa N° 58 “La Presentación”.

En el año 2007, las Hermanas Dominicanas de la Presentación reclaman, mediante derecho de petición, radicado el 20 de septiembre de 2007, que el nombre “La Presentación” es propiedad de la congregación religiosa. Por esta razón, el 21 de febrero de 2008 fue aprobado por el Consejo Directivo de la Institución el procedimiento para el cambio de nombre de la sede principal. Mediante comunicación oficial emitida el 10 de abril de 2008 el rector en representación de la comunidad educativa, solicitó el cambio de nombre de la Institución Educativa La Presentación por el de Institución Educativa Gabriel García Márquez.

Según información obtenida a través de entrevistas con los docentes con más tiempo de permanencia en la institución, fue precisamente en el año 2008 cuando se comenzaron a realizar por parte de la SEM (Secretaria de Educación Municipal) las primeras encuestas para viabilizar la constitución de la Institución a su carácter etnoeducativo. A partir de este momento comenzaron a llegar docentes etnoeducadores pertenecientes al Estatuto Profesional 1278 y a generar propuestas etnoeducativas.

## 2.3 Características de la Institución Educativa

La Institución Educativa a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) traza unos objetivos sobre lo que debe ser la Institución y lo que debe brindar: formación de líderes a nivel local y regional; gestión microempresarial y la valoración práctica del trabajo; fomento a la convivencia armónica; dinamizar programas de capacitación técnica; formar estudiantes que al término de su educación media estén en la posibilidad de ingresar a la educación superior o al sistema laboral.

En este sentido, la visión de la Institución hace énfasis en consolidarse en una institución líder en la formación integral del ser humano, con calidad en competencias laborales, interés por el rescate y respeto de la diversidad cultural, y la apropiación de valores éticos (Transformación de la sociedad). La misión hace énfasis en formar personas con un alto contenido en valores morales, interés por la ciencia y la tecnología, adquisición de competencias laborales y fundamentos pluriétnicos con acciones pedagógicas de proyección social (mejorar la calidad de vida)

La modalidad educativa es académica y el modelo pedagógico es crítico social<sup>15</sup>, el cual se encarga de organizar desde el diseño curricular todo el proceso educativo. Al ser una institución etnoeducativa ésta se interesa por apostarle a la diversidad cultural desde proyectos institucionales que fortalezcan el conocimiento sobre prácticas y saberes étnicos

---

<sup>15</sup> La I.E asumió el modelo pedagógico crítico social después de una revisión al P.E.I. Con este modelo se pretende tener mayor acercamiento al contexto de los estudiantes, lo cual genera una mayor reflexión y conciencia social. El Maestro se asume como un investigador en el aula y un facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

ancestrales<sup>16</sup>. Así mismo hay un marcado interés por la diversidad étnica y cultural, pero hay profundas diferencias con la aplicación del diseño curricular que sigue anclado a la escuela tradicional.

La Institución Educativa se caracteriza por tener un gran porcentaje de estudiantes afrodescendientes. La implementación de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, promueve su reconocimiento y la preservación del legado cultural desde aspectos, pedagógicos y prácticos que deben ser visibilizados; sin embargo, es esta situación la que mayor tensión produce debido a que el sector donde está localizada la institución es un espacio multicultural.

La población estudiantil<sup>17</sup> se encuentra dividida en preescolar, básica primaria, secundaria y media en tres sedes. Sede principal Gabriel García Márquez, bachillerato diurno y por ciclos para adultos en horario nocturno; además de las 2 sedes de preescolar y primaria: José Ramón Bejarano y Alfonso Bonilla; las edades de los estudiantes se encuentran entre los 10 y los 21 años, habitan en los barrios de Comuneros 1, el Retiro, Laureano Gómez y los asentamientos de desarrollo incompleto: las Palmas, Brisas de comuneros y Haití pertenecientes a la comuna 15 de Cali.

La Institución Educativa tiene 2 jornadas distribuidas de sexto a undécimo grado con aproximadamente 1200 estudiantes. Para atender esta población estudiantil se cuenta con un rector, dos coordinadores correspondientes a cada una de las jornadas y en promedio 2

---

<sup>16</sup> La I.E ha realizado proyectos de aula sobre saberes y prácticas ancestrales del pueblo Afro con algunos padres de familia y abuelos que hablan sobre las costumbres de los lugares donde provienen.

<sup>17</sup> La institución Educativa durante el año 2013 atendió una población de 4021 estudiantes contando los programas de educación para adultos en jornada nocturna.

docentes por cada una de las áreas básicas; además del personal de apoyo entre quienes se cuentan las encargadas del refrigerio escolar, la bibliotecaria, 3 persona de servicios varios, dos vigilantes y las secretarias que son nombradas por la SEM.

La sede central está ubicada en el barrio Comuneros I, rodeada por casas de habitación, negocios familiares y un puesto de salud. No cuenta con zona verde y tiene muy poco espacio para la recreación y el esparcimiento, cuenta con biblioteca, salón de TIC, auditorio de audiovisuales y un laboratorio de ciencias. Tiene un museo propio denominado: Museo Intercultural Trenzando Identidad. La planta física tiene dos pisos, distribuidos en dos bloques con escaleras y puentes pasadizos que permiten el acceso de un lugar a otro. En total son 16 salones que alberga de 40 a 45 estudiantes. Los salones no tienen adecuaciones tales como televisores, videobeam, ni ventiladores para mitigar el calor, no cuentan con buena iluminación y ventilación. Existe déficit de pupitres y baños para la cantidad de población que atiende la I.Educativa.

La ZESO (Zona Educativa) es la instancia encargada de verificar y validar las matriculas registradas ante el Simat (Sistema Integrado de Matrículas) en las instituciones educativas y de conocer las características propias de cada institución. Durante el proceso de investigación se solicitó un conteo de los estudiantes teniendo en cuenta edad, sexo, étnia y cantidad de estudiantes activos y desertores.

Con la información obtenida en cada uno de los grupos de bachillerato de la jornada de la tarde algunos docentes de manera acuciosa organizaron los datos y sacaron algunas conclusiones sobre los mismos. Principalmente la discusión desarrollada sobre este conteo general ha puesto sobre la mesa la utilización de categorías creadas a partir del modelo

diferencial establecido como política educativa nacional que debe ser incorporado en las instituciones oficiales de acuerdo a sus propias necesidades.

Las variables étnicas/raciales utilizadas son: mestizo, indígena y afrodescendiente.<sup>18</sup> Cada docente indicaba cuál era la variable que se acomodaba a cada uno de los estudiantes pertenecientes al grupo que dirigían. Es importante señalar que los docentes de esta institución pertenecen a dos tipos de estatuto docente, docentes territoriales (Decreto 2277 de 1979) los cuales no hacen parte de los concursos avalados por el Estado y los docentes decreto (1278 Decreto del 2002) que corresponde a los docentes que llegan a la carrera a través de concurso y en este tipo de docentes se encuentra una nueva división los avalados por el concurso etnoeducativo y los docentes avalados por concurso mayoritario<sup>19</sup>.

## **2.4 Comunidad educativa**

La comunidad educativa está integrada por estudiantes, docentes, directivos, administrativos, egresados, padres de familia y sector productivo. La función principal de los miembros de la comunidad educativa es velar por el funcionamiento general de las instituciones educativas.

**-Los estudiantes:** para la Ley 115 el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del

---

<sup>18</sup> Aproximadamente el 70% de la población escolar es afrodescendiente, no hay un registro preciso de población indígena. Aunque en una encuesta realizada hace poco para un proyecto de Programa Ondas de Colciencias se pudo evidenciar que, si hay niños y jóvenes indígenas, aunque en muy baja proporción.

<sup>19</sup> El número correspondiente a los docentes de la sede principal en las dos jornadas es de 40 docentes divididos entre docentes territorial estatuto 2277 de 1979, docentes 1278 del 2002 quienes ingresan a la carrera docente por concurso de méritos por plaza mayoritaria o concurso afrocolombiano. En su mayoría los docentes pertenecen al último estatuto; no todos son docentes etnoeducadores.

conocimiento científico y técnico, y a la formación en valores éticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. El PEI debe reconocer este carácter (Art 91).

La Institución Educativa pretende que el estudiante sea un líder que transforme su realidad y asuma un comportamiento deseable que le permita terminar su educación media para ingresar al sistema laboral. En el capítulo IV, artículo 70 (2015) del Manual de Convivencia se expone que el estudiante de la I.E G.G.M debe ser reconocido por su calidad humana con un alto sentido crítico, analítico, reflexivo y participativo, con la iniciativa suficiente para gestionar proyectos que mejoren la calidad de vida de su comunidad. Por su parte, los docentes ven al estudiante desde su propia trayectoria dentro de la institución (paradigma de la instrucción/paradigma del aprendizaje)<sup>20</sup> en relación con prácticas institucionalizadas.

La población con necesidades educativas especiales en el 2013 en la sede central se contaba: 1 estudiante con labio leporino y 2 estudiantes con dificultades de aprendizaje; por otro lado, no existe un instrumento para medir la población con capacidades excepcionales y tampoco hay claridad con respecto a la promoción de acuerdo a esta categoría. En la Institución se atiende población desplazada: Por el momento no se cuenta con registro de menores en riesgo social tales como: niños trabajadores, niños en protección o en conflicto de la ley, pero se intuye que los puede haber sobre todo por la vulnerabilidad del sector. En

---

<sup>20</sup> Dentro del Paradigma de la Instrucción los docentes clasifican y escogen a los estudiantes; en el Paradigma del Aprendizaje los docentes son principalmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje.



la jornada nocturna se encontró para el año 2013 una población de 160 estudiantes entre jóvenes y adultos.

Es una característica evidenciable de la I.E. G.G.M el alto nivel de repitencia asociado con la extraedad de sus estudiantes, este fenómeno permite identificar las situaciones que se encuentran en el contexto de la escuela y con el proceso metacognitivo de los estudiantes. Pese a lo anterior, existe un buen número de estudiantes que realizan sus actividades escolares preocupándose por sus resultados en el aprendizaje y su formación como ciudadanos.<sup>21</sup>

**-Los docentes:** como se viene ilustrando, existen 2 estatutos docentes: docentes territoriales, pertenecientes al decreto 2277 de 1979, y docentes 1278 del 2002 que tiene adicionalmente dos características: concurso mayoritario y concurso etnoeducativo, quienes para ingresar al magisterio deben presentar un proyecto etnoeducativo. Estas clasificaciones que el Estado ha impuesto tienen repercusiones en la manera como los docentes asumen su papel de orientadores. Para la Ley 115 “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas” (Art 104). Se espera por parte de la institución educativa que los docentes superen el tradicional método de enseñanza magistral, debemos asumir la responsabilidad de la tarea educativa y lograr que los educandos se apropien de

---

<sup>21</sup> Los factores asociados con la repitencia son la extraedad y el contexto de la escuela. Se presenta una serie de dificultades con relación al comportamiento y el proceso de aprendizaje. Pero también es evidenciable el poco acompañamiento de los padres de familia y los difusos canales de comunicación que permitan hacer un amplio ejercicio con referencia a la innovación educativa que permita generar competencias en los estudiantes y en general en su desarrollo.

conocimientos a partir de un ambiente democrático de autoestima, solidaridad y respeto por las diferencias (Manual de Convivencia; Art 64;2015).

**-Directivos Docentes:** el rector y los coordinadores cumplen la función de orientar y direccionar administrativa y pedagógicamente la Institución Educativa; son miembros del Consejo Directivo y organizan el funcionamiento de la vida escolar. El rector y los coordinadores también están vinculados al sistema de profesionalización o estatuto docente desde el decreto 2277 de 1979 o el decreto ley 1278 del 2012 respectivamente. Se espera que el directivo docente sea un auténtico líder dinámico y comprometido con el Proyecto Educativo Institucional, es el encargado de fomentar los valores y actitudes positivas de convivencia en el marco de los valores institucionales.

**-La familia:** es base fundamental del proceso de interiorización de la norma; en la I.E se encuentran de forma común: familias recompuestas- padres y madres ausentes -madres cabeza de hogar –encargos a otros familiares. Tensión entre la familia y el colegio, incluido patrones de crianza difusos. Estas situaciones tienen que ver con factores sociales, culturales y económicos que hacen que se desarrollen dinámicas como la ausencia de los progenitores. Según algunas observaciones realizadas se pudo establecer que en la parte económica, los padres y madres de la I.E, generan ingresos a partir del sector de la construcción, el comercio informal y servicios generales; hay un alto porcentaje de amas de casa y un alto desempleo o subempleo. El nivel educativo de los padres de familia está en mayor proporción en la primaria y una minoría que cuenta con un bachillerato o una carrera tecnológica.

**-Los egresados:** en su mayoría se dedican a estudiar técnicas, otros a trabajar en oficios varios y comercio informal, otros quedan desempleados, otros en un alto porcentaje, se

quedan sin estudiar. No hay un registro o base de datos eficiente sobre el número de egresados, su último nivel académico y tampoco sobre los oficios que se desempeñan.

## **2.5 El Manual de Convivencia y la convivencia.<sup>22</sup>**

Con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115/1994) se abrió la posibilidad para que las instituciones educativas tuvieran mayor capacidad de autogobierno, para enfrentar sus propios conflictos y problemas; y para asumir la cultura democrática, como principio rector de la convivencia dentro de la vida escolar. La ley General de la Educación establece como fin de la educación “formar para el respeto de los Derechos Humanos, la paz y la democracia” (Art.5) por ende dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se debe elaborar el “Manual de Convivencia” que respalde la misión formadora que tienen todas las instituciones educativas.

Es prioridad del Estado y del Ministerio de Educación Nacional construir una ruta metodológica que acompañe los procesos en la Escuela; desde hace más de una década se viene incorporando en los establecimientos educativos el manual de convivencia, como un ejercicio que permite generar un mayor conocimiento sobre los derechos y deberes constitutivos de la comunidad educativa. Por su puesto, este ha recorrido un largo camino en su construcción y comprensión; quizás cobra mayor vigencia con la incorporación de la Ley 1620 del 2013.

---

<sup>22</sup> El Manual de Convivencia del año 2015 está dividido en 10 títulos con 18 capítulos incluido el sistema de evaluación y promoción de los estudiantes. El manual fue ratificado a través de Resolución No 01 de junio de 2015 por el Consejo Directivo, teniendo en cuenta la legislación pertinente en dicha materia.

Es importante comprender cómo ha sido la paulatina incorporación de los manuales de convivencia a la vida de los establecimientos educativos. La Resolución 1600 de 1994 propone la construcción participativa del Manual de Convivencia; el artículo 17 del Decreto 1860 de 1994 define la estructura del manual de convivencia y determina que éste debe contener los procedimientos mínimos necesarios para resolver de manera oportuna y justa los conflictos individuales y colectivos en la Escuela; con este nuevo respaldo legal se crea un ambiente de optimismo frente a la solución pacífica de los conflictos presentes en las Instituciones Educativas.

Dentro de los programas de atención a la niñez del Ministerio de Educación Nacional y teniendo en cuenta el contexto sociopolítico de nuestra nación, surge la Ley 1620 del 2013 como parte fundamental de cómo se debe entender la convivencia en la Escuela. Específicamente esta ley representa una ruta metodológica de atención en tres tipos de situaciones que van del tipo I al III, es decir situaciones que se presentan de forma leve hasta un nivel grave que genera la intervención de otros organismos del Estado para velar por la restauración de derechos de los educandos. El hecho de que la I. Educativa GGM no elaboro una reflexión consensuada sobre el Manual de Convivencia y la regulación del conflicto, significo que la SEM en el año 2012 hiciera frente a esta situación con un proyecto de acompañamiento que traza su línea de acción desde la convivencia asociado con el PEI.<sup>23</sup> Los objetivos propuestos se centran en el fortalecimiento de la convivencia escolar y hábitos saludables asociados con el autocuidado y la sana relación consigo mismo y los demás; el espacio pretendía difundir conceptos teóricos en las temáticas de pedagogía para

---

<sup>23</sup> En el año 2012 se presentó un operador a la I. educativa para realizar un diagnóstico y posterior proceso de intervención asociado con la convivencia en relación con el P.E.I trabajo que estuvo direccionado hacia los estudiantes y docentes de diferentes áreas de toda la institución.

la convivencia en el aula, gobierno escolar, relaciones escuela - comunidad, manuales de convivencia integración familia- escuela, conflicto escolar y convivencia.

El proyecto de acompañamiento de la SEM tenía como propósito generar reflexiones acerca de conceptos y acciones en torno a los proyectos propuestos por los docentes en las instituciones educativas, articulando el currículo con el PEI. En torno al tema de la convivencia, la propuesta metodológica se desarrolló en tres talleres: el primero orientado a la reflexión sobre el PEI; el segundo sobre la gestión en convivencia y por último el mejoramiento del proyecto de convivencia en la Institución.

Estos tres momentos significaron trabajo grupal para entender mejor la situación particular de la institución educativa, es un punto interesante que desarrolló la asesora, siendo esta intervención diferente a otras que se realizaron en la institución. En la construcción colectiva en medio de discusiones de todo tipo se realizó un árbol de problemas y se trazaron unos objetivos a desarrollar en el marco del mejoramiento del proyecto de convivencia, estos directamente ligados al trabajo de interculturalidad que se venía adelantando en la institución.

Dentro de las acciones pedagógicas que desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, se encuentra el Manual de Convivencia que plantea prevenir conflictos al interior de la institución; para sensibilizar y potencializar a los estudiantes en valores éticos, fortalecidos en la moral, que les permitan disfrutar de todas las dimensiones que poseen como seres humanos, donde se plantea que: *“los derechos de los demás empiezan donde terminan los nuestros”*. Para la Institución Educativa el Manual de Convivencia permite la sana convivencia solidaria, participativa y democrática; ofrece garantías para el debido proceso; informa al padre de familia sobre los criterios para evaluar el aprendizaje del estudiante. Los

docentes de disciplina: “estarán atentos, durante el descanso, para que los estudiantes no cometan infracciones contra las normas de convivencia de la institución y las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia tendrán carácter educativo y recuperador, buscarán garantizar los derechos del resto de educandos” (M. Convivencia)

La institución educativa se caracteriza por tener un gran porcentaje de estudiantes afrodescendientes que dentro de las políticas nacionales y locales a propósito de la implementación de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 70 de 1993 y el decreto 1122 de 1998, promueven su reconocimiento y preservación del legado cultural desde aspectos pedagógicos y prácticos que deben ser visibilizados; sin embargo, es esta situación la que mayor tensión produce debido a que el sector donde está localizada la institución es un espacio multicultural<sup>24</sup>.

Es de esperarse que el Manual de Convivencia, como documento que organiza la convivencia, señale su definición o interpretación sobre la misma. Esto sugiere la idea del acatamiento a las normas que contiene el Manual de manera contundente.

Dentro de los objetivos propuestos por el Manual de Convivencia de la I.E.G.G.M se encuentran:

---

<sup>24</sup> La institución realiza unas actividades que se desarrollan en el marco de la semana de la afrocolombianidad, las cuales pretenden la visibilización y reivindicación de los derechos de la población afrocolombiana.

\*Propender por la armonía de las relaciones en la comunidad educativa en pro de una sana convivencia solidaria, participativa y democrática.

\*Establecer pautas de comportamiento con relación al cuidado del ambiente escolar.

\* Brindar un instrumento pedagógico que facilite formar ciudadanos íntegros y competentes.

Las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia tendrán carácter educativo y recuperador, buscaran garantizar el respeto a los derechos del resto de los estudiantes y mejorar las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa (Manual de convivencia I.E.G.G.M; Artículo 72).

Durante el proceso de investigación se tuvo acceso al reglamento de disciplina y comportamiento que rigió hasta el 2014; en el cual se establecían las pautas generales de convivencia de los estudiantes bajo el régimen disciplinario respaldado por la normatividad y reconocido por la comunidad educativa con un bajo nivel de aplicabilidad y aceptación por parte de los educandos.

A partir de la entrada en vigencia de la Ley 1620 del 2013 un equipo de directivos y docentes comenzaron a preparar el que sería el nuevo Manual del Pacto de Convivencia donde se incluyeron los protocolos de atención con relación a cada una de las situaciones de convivencia presentada en la institución. Hubo unas pequeñas variaciones con respecto al reglamento de disciplina anterior, lo que se evidencia con el nuevo manual que entró en vigencia es el 2015 es que hay mayor consideración sobre la ruta de atención en situaciones

de convivencia y sobre los valores institucionales (respeto, tolerancia, Autoestima, Autonomía, Responsabilidad, pertenencia, justicia y honestidad)

La población estudiantil y la comunidad educativa es constantemente afectada por situaciones de violencia contra sus estudiantes que van desde amenazas y llegan hasta el homicidio. Los maestros y en general la comunidad educativa viven en constante ambiente de zozobra, por amenazas que se generan por relaciones y situaciones de toda índole que se dan afuera de la I.E pero que terminan llegando y afectando la tranquilidad de la institución y su comunidad<sup>25</sup>.

Al interior de la I.E se ven reflejados los problemas del contexto tales como falta de cultura en manejo de residuos, falta de sentido de pertenencia que afecta las paredes y el mobiliario, constantes agresiones verbales y físicas, intimidaciones y amenazas de forma constante. Es así que la I.E ha sido sitiada por pandilleros, afectada por robos en su infraestructura; con situaciones preocupantes y que afectan el buen desarrollo del ambiente escolar.

En las relaciones que se producen al interior de la Escuela los estudiantes defienden sus egos, el territorio y las amistades. Estas situaciones generan amenazas verbales, físicas lo cual también se manifiesta en las relaciones con los docentes, presentándose situaciones graves de amenaza, intimidación, robo selectivo. Entre los docentes se establecen relaciones de jerarquía, hay tensión producto del contexto y de situaciones concernientes

---

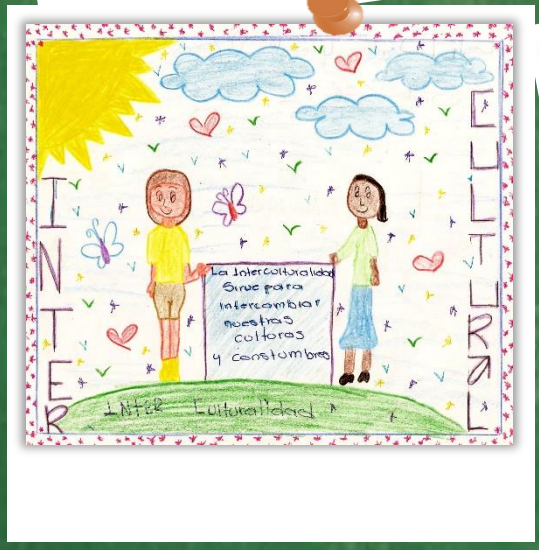
<sup>25</sup> Los enfrentamientos entre pandillas y bandas delincuenciales y la ampliación de las llamadas fronteras invisibles son parte de la realidad del entorno de la I.E.G.G.M, lo cual afecta a la comunidad educativa viéndose involucrada en situaciones que amenazan su vida.



con los estudiantes. Es evidente también tensiones entre padres de familia y maestros por las evaluaciones o por situaciones que van en contra de sus derechos. Por su puesto las relaciones están mediadas por las estrategias pedagógicas y la tolerancia que permite generar diferentes compromiso y actitudes frente a los otros.

Como se ha podido evidenciar en el contexto donde se encuentra la I.E Gabriel García Márquez, presenta una serie de situaciones reflejo de las condiciones socioeconómicas de la ciudad. Estas particularidades se manifiestan y son reproducidas en la I. Educativa acentuando las situaciones que se presentan con relación a la convivencia, aspecto que se abordará con mayor detalle en el capítulo 6.

Capítulo 3, Referentes Conceptuales



Dibujos realizados por los estudiantes de grados 6° a 11° de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

### 3. Referentes Teórico - Conceptuales

Este capítulo se inscribe en la lógica de identificar los conceptos relacionados con la interculturalidad, la etnoeducación, práctica pedagógica y la convivencia. Aspectos determinantes en la construcción de esta investigación y que dan sustento teórico desde un posicionamiento crítico a la construcción del conocimiento. Los aportes significativos de Walsh, Freire y Carballada, entre otros, dan respaldo a la intención de conjugar la praxis con la teoría. Es importante señalar que para respaldar e identificar algunos elementos propios de la temática abordada recurrí a algunos aspectos del contexto colombiano con respecto a la etnoeducación<sup>26</sup>.

Esta investigación asumió un posicionamiento desde la Teoría Crítica y fundamentalmente desde los planteamientos latinoamericanos desarrollados por Catherine Walsh y Paulo Freire, entre otros, quienes han realizado un desprendimiento con respecto al saber universalizado y a las teorías eurocéntricas; en la propuesta decolonial se “propone la recuperación de aquellas “categorías negadas” propias del pensamiento y la praxis social de la periferia, desde los distintos niveles constitutivos del ejercicio de la colonialidad: poder (político y económico), saber (epistémico, filosófico, científico y estético-discursivo) y ser (subjectividad y construcción de la alteridad)” (Paz García, 2011:71).

---

<sup>26</sup> Para construir los referentes teóricos - conceptuales recurrí al proceso de contextualización sobre la situación de la etnoeducación e interculturalidad en Colombia. Es por ello, que alguna de esa información está recogida y presentada en este capítulo.

La identificación con opciones políticas emancipadoras y esperanzadoras que apuntan a transformar las realidades sociales, cuestionan el orden imperante y las relaciones asimétricas, a través de diferentes prácticas educativas, intelectuales, culturales, políticas, investigativas y de otro índole, nos presentan un desafío y serios cuestionamientos sobre cómo se ha venido construyendo el conocimiento desde nuestras propias realidades, sentires y saberes y cómo éste al estar institucionalizado no ha permitido un proceso de transformación social. La interculturalidad como proyecto político emancipador que se inscribe en otras lógicas epistémicas y éticas permite cuestionar el saber homogenizado y da apertura a procesos de transformación societarias.

Las contribuciones latinoamericanas de las últimas décadas han marcado un nuevo horizonte y posicionamiento crítico frente a las formas predominantes de la investigación institucionalizada (Teoría de la dependencia, educación popular, teología y filosofía de la liberación, investigación participativa), estas alternativas han surgido como resultado de una apropiación crítica y un giro decolonial al legado intelectual occidental permitiendo comprender las particularidades históricas y culturales de la realidad de nuestros países desde opciones políticas emancipadoras. Como lo señala Alfonso Torres

“ha posibilitado cuestionar la geopolítica de conocimiento hegemónica y valorar el potencial de otros saberes sobre lo social gestados en otras prácticas intelectuales, como los movimientos sociales y las luchas interculturales. Señala el profesor Torres que es evidente que en nuestra región la investigación de borde se construya “no desde el saber institucionalizado sino en sus afueras, donde existe mayor potencial de generación de conocimiento social transformador”. (Torres,2008)

Asumir una investigación desde la teoría crítica en clave decolonial<sup>27</sup> no es una tarea fácil, no solo se trata de abordar la realidad y reflexionar sobre ella, sino apostarle a la transformación en este caso de las prácticas pedagógicas instauradas en el discurso hegemónico e institucionalizado de la Escuela. En ese sentido la práctica pedagógica en esta investigación no se asume como enseñanza y transmisión del saber, se entiende como “política cultural, como practica social y política de producción y transformación, como modo de lucha crítica, dialógica y colectiva” (Walsh, 2009: 16). En esta perspectiva se asume un compromiso dialógico y político sobre la Educación; como lo señalaba Paulo Freire (1968) es necesario realizar proyectos pedagógicos y políticos que descarten las practicas asistencialistas, adaptadoras, transmisionistas o bancarias.

### **3.1 Modernidad-multiculturalidad e Interculturalidad**

En los años 90 se da en América Latina una importante atención a la diversidad étnica-cultural, se otorga una serie de reconocimientos de tipo jurídico y de una necesidad mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, para confrontar la discriminación y para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y con la capacidad de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa y plural.

El contacto entre pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos es innegable, los sincretismos y la transculturación dan cuenta de ello. Es sin dudas esta perspectiva relacional

---

<sup>27</sup> La teoría crítica en clave decolonial posibilita refutar la postura hegemónica e institucionalizada de la escuela desde el análisis socio crítico, la pertinencia de reflexiones y acciones transformadoras que posibiliten un mayor conocimiento de la escuela como portadora de elementos emancipatorios donde los sujetos a través de diversas estrategias consoliden procesos encaminados a transformar sus propias realidades.

la que dio por sentado una ausencia del conflicto entre estas tres culturas quizás con una intencionalidad política y social conveniente a los estados que legitimaban la construcción de la nación en un hecho cultural que debía ser priorizado. Esto dejó como resultado que desde sus propios proyectos las comunidades indígenas y afrodescendientes construyeran derroteros visibles sobre lo que interpretan como interculturalidad, pero aún no hay construcción colectiva sobre la misma y el diálogo en simultáneo no se vislumbra con claridad, esto sugiere la idea que el proceso transformador inherente al proyecto intercultural está por ser resignificado.

En ese intento por construir la nación desde el imperativo cultural, denominador común de las naciones latinoamericanas, la multiculturalidad se convirtió en un hecho funcional a las políticas internas de cada territorio donde se inscribió generando una nueva estrategia de dominación que apunta a la creación de sociedades “más equitativas e igualitarias” que invisibilizan una de las premisas fundamentales de la interculturalidad el reconocimiento de la diferencia de la diversidad. El carácter pluriétnico y multicultural incluido en la Constitución Política de Colombia de 1991 introdujo políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes que dispararon la lógica multiculturalista funcional a la cual se está haciendo referencia.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Señala Walsh (2005) que la multiculturalidad es un término que encuentra sus orígenes en los países occidentales y su uso es de carácter descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen en una sociedad sin que necesariamente exista una relación entre ellas: por lo tanto emergen la igualdad y la tolerancia como valores que permiten asegurar que la sociedad funciona sin conflicto, sin embargo las desigualdades sociales emergen dejando intactas las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros.

Esta lógica multiculturalista a la cual se está aludiendo pone la discusión a otro nivel, la construcción de una ciudadanía integrada donde las aplicaciones de políticas permitan salir a las minorías de su posición de atraso o marginación como lo plantea Carracedo (2007: 92)

“se precisan medidas correctoras o compensadoras de los efectos de la secular desigualdad social mediante políticas de “discriminación inversa” (esto es, de concesión de privilegios) a los grupos minoritarios hasta ahora discriminados, unidos por su marginación social y su carencia de poder, a fin de que puedan recuperar más rápidamente la igualdad sociocultural. Serían medidas de desigualdad, pero por la causa de la igualdad”.

Estas compensaciones históricas no equitativas acarrearán de lejos una separación tajante no solo entre las “minorías” sino también con aquellos que no tienen responsabilidad con la discriminación padecida. Pensar en una ciudadanía multicultural presenta unos problemas de difícil solución, pues el individuo, aunque tenga su propio plan de vida estará sujeto a la dinámica de su grupo, “nos encontramos con la paradoja que se le niega al individuo el derecho a la diferencialidad que se considera fundamental obtener para su grupo” (Carracedo, 2007:94). El multiculturalismo como perspectiva teórica hace énfasis en un fundamento esencial la de “minoría étnica” que perturba la interacción societal no posibilitando el reconocimiento del otro como un legítimo otro.<sup>29</sup>

Afirma Walsh (2002) que “La interculturalidad y la multiculturalidad son empleados a menudo por el Estado y los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de las luchas socio-históricas y de las demandas y propuestas subalternas”. Por tanto, la interculturalidad no puede en sí misma ser

---

<sup>29</sup> La interacción social permite crear y recrear las acciones de los sujetos con otros a partir de vínculos que establecemos; asimismo es producto de las realidades que percibimos en el caso de las minorías étnicas la relación que establecemos es la que está mediada por el conocimiento superficial de estas y en la cual la escuela ha tenido una notable participación a través de estereotipos raciales.

construida desde “arriba” debe ser construida desde la particularidad de lugares políticos de enunciación, los movimientos indígenas y afro-descendientes y “otros”, pero de ninguna manera como ruedas sueltas.

En este mismo sentido Miriam Zúñiga y Rocío Gómez, investigadoras de Educación Popular de la Universidad del Valle, manifiestan que el multiculturalismo ha sido seriamente cuestionado debido a que no estimula procesos de diálogo, asume las prácticas culturales “como hechos consumados, homogéneos y cerrados y aboga por un sistema cultural que estimula una diversidad que clasifica, fragmenta y aísla” (Zúñiga y Gómez, 2009:241) además que es muy frecuente encontrar el concepto de “minoría étnica”

Queda bastante claro que el multiculturalismo es la representación de la diferencia cultural en las acciones jurídicas y políticas de los Estados, así como de las instituciones de carácter supranacional y por qué no decirlo de las mismas transnacionales. El multiculturalismo en nuestro país se nutre de viejas políticas y de discursos, por lo tanto, el multiculturalismo enmarca a los grupos étnicos y los separa del resto de la sociedad generando homogenización de los mismos, así la diferencia sigue siendo la “otredad” frente a los sectores que ostentan el poder.

La interculturalidad es un proyecto contra hegemónico que se sitúa en el marco de la diferencia, ni siquiera en la lógica de la tolerancia que promete el multiculturalismo que conlleva a la permanencia de la inequidad social y de las instituciones que las reproducen. Este proyecto contra hegemónico se construye, se significa y se re-conceptualiza apuntando a que se convierta en un “proyecto político, social, ético y epistémico- de saberes y conocimientos-, que afirman la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las



estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racionalización y discriminación” (Walsh, 2010:79).

El proyecto intercultural le apuesta a la descolonización del conocimiento y a la transformación, asume y le otorga significado “a los conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro” y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado desde la praxis política” (Walsh, 2006:21). No se trata de imponer un paradigma más, sino un paradigma que asuma la diferencia y permita tener una mirada más esperanzadora sobre una sociedad más justa.

Un proyecto intercultural que apela al “diálogo de saberes”, en donde no se trata de sustituir un enfoque por otro de manera mecánica o poco reflexiva, por el contrario, se trata de avanzar en la transformación y redefinición de las formas como se produce conocimiento y de cómo se interviene en él, como lo propone Catherine Walsh (2004: 9), “la interculturalidad construye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear un poder social distinto, como también una condición social distinta tanto de conocimiento como de existencia”.

El proyecto intercultural no puede olvidar que los grupos “subalternos” construyen teoría, y que ésta marcada por sus propias historias, por el lugar que le otorgan al territorio, por la capacidad que tienen de reorientar sus vidas, por la posibilidad de teorizar desde su propia práctica como movimiento que dinamiza la sociedad. La transformación no se puede quedar en enunciación. Los movimientos indígena y afrocolombiano, los palenqueros y raizales, la comunidad rom, deben tomar en serio y escuchar el llamado de la interculturalidad que

imagina un nuevo proyecto de sociedad y unas nuevas condiciones para la construcción del saber y del ser y que no se agota allí, sino que se reinventa y siempre sigue en curso retroalimentándose de los asuntos reales de la vida<sup>30</sup>.

### **3.2 Tejiendo significados: Cultura e identidad**

El antropólogo Clifford Geertz (1987:20) expresa que la cultura es un “concepto semiótico” por cuanto sostiene que el individuo desarrolla en su vida una trama de significación<sup>31</sup> que él mismo ha urdido. Entiende la cultura como: “un proceso, red, malla o entramado de significados objetivos y subjetivos es un acto de comunicación entre los procesos mentales y crean significados (la cultura en el interior de la mente, en un medio ambiente o contexto significativo el ambiente cultural exterior a la mente) que se convierte en significativo para la cultura interior”.

El individuo está inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, *la cultura* es esa urdimbre y el análisis de la cultura no puede ser el de una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados. Lo importante es comprender la cultura como producción de sentidos de manera que también podemos entender a la cultura como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado (C.Geertz, 1987:20); de manera que la cultura como

---

<sup>30</sup> Una de las políticas públicas del Estado se enmarca en el enfoque diferencial hacia las poblaciones vulnerables y las comunidades étnicas. El discurso planteado por este enfoque se encuentra alojado en prácticas asimilacionistas donde se agencian intervenciones asistencialistas y desde una perspectiva multicultural donde prevalecen discursos raciales.

<sup>31</sup> El análisis de la cultura como concepto semiótico permite dar “sentido” o significado a las interpretaciones realizadas sobre los fenómenos de la vida cotidiana a partir de las interacciones sociales.

acepción semiótica debe ser “entendida como sistemas en interacción de signos interpretables” En esta dirección, podremos apreciar el carácter simbólico del lenguaje, sistema que, a su vez, sirve como herramienta mediadora en la interacción social de los individuos y como herramienta que permite explicitar otras construcciones simbólicas.

Desde la construcción teórica de J. Habermas (1998) la identidad es la unidad simbólica de la persona, obtenida y sustentada mediante la identificación consigo mismo, descansa por su parte en la pertenencia a la realidad simbólica de un grupo. El sentido de la identidad implica el autoreconocimiento implícito o explícito, por parte de los individuos, de pertenecer a un determinado grupo, es decir, una identidad social que se expresa en la valoración, de cierto modo etnocéntrica, de los propios cuerpos de costumbres, objetos e ideas.<sup>32</sup>

En esa medida, la construcción de identidad, en ese contexto, hace referencia al proceso a través del cual los sujetos negocian sus diferencias con otros y otras diferentes, y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante. Los sujetos logran elaborar los significados de la manera como configuran una forma de sentir, vivir y ocupar un espacio en este mundo, pero en ese proceso de individuación<sup>33</sup> se abre el espacio para la interacción, para vivir la diferencia y el reconocimiento.

---

<sup>32</sup> El planteamiento de la identidad colectiva es de suma importancia a partir de ella se configura la identidad y la intersubjetividad que plantea los elementos diferenciadores en nuestra construcción social de la realidad. La identidad individual habla de lo que somos a partir de la relación con el mundo y la interiorización de valores y prácticas, costumbres que son parte de la identidad colectiva donde se gesta la reproducción cultural o el sostenimiento de la misma.

<sup>33</sup> La individuación refiere a un proceso de auto realización del sujeto a partir del reconocimiento que hace parte de una colectividad en ese proceso de interacción el individuo va constituyendo su propia identidad.

La identidad étnica o cultural se constituye en un proceso de delimitación a partir de la interacción que se da entre mi interior y el exterior; en este proceso de configuración de la identidad hay diversas negociaciones entre lo que se vive y se experimenta. Desde la mirada de Habermas, las instituciones educativas no deberían sólo pensarse como un lugar de conocimiento y aprendizaje sino como un escenario que procura la reconfiguración y resignificación de la identidad.<sup>34</sup>

La cultura teje un entramado con significaciones profundas. Esta se va configurando, reconfigurando y resignificando a partir de la construcción colectiva de las identidades de los sujetos; un elemento esencial es el reconocimiento de la diversidad que genera una interlocución permanente entre las culturas que comparten un mismo escenario en este caso la Escuela. Es importante señalar el impacto que se deriva de la homogenización y el integracionismo como repertorios utilizados por el Estado para convalidar sus intervenciones asimilacionistas<sup>35</sup>.

### **3.3 Práctica pedagógica y etnoeducación**

En mi práctica profesional como educadora es importante reflexionar desde una postura crítica cómo se ha venido construyendo el conocimiento, pero también cómo podemos asumir

---

<sup>34</sup> La reconfiguración y la resignificación de la identidad se configura en la Escuela a partir del proceso de autoimagen que permite que los estudiantes conozcan su corporeidad, el comportamiento y actitudes y la importancia de su devenir histórico; en la interacción con los demás se produce la construcción de su identidad.

<sup>35</sup> Los impactos generados por las intervenciones del Estado están descritas en el capítulo 7. Cabe resaltar que las prácticas asimilacionistas que se generan en la escuela producen homogenización de los grupos étnicos sin ninguna distinción de su identidad y legado cultural. Por ejemplo, los Afrocolombianos son asumidos como un pueblo o etnia con las mismas características producto de los rasgos fenotípicos.

nuevas posturas políticas y éticas que ayuden a desvirtuar la manera vertical como el Estado asume en general sus políticas sociales, culturales y educativas.<sup>36</sup>

Para comprender como se produce la práctica pedagógica es importante auscultar sobre los modelos pedagógicos y su importancia en la construcción de la Escuela. Los plantamientos de Louis Not (1983) permiten dilucidar sus características particulares en dos grandes componentes: los modelos heteroestructurantes afianzados en la enseñanza tradicional, el estudiante objeto del conocimiento y el maestro encargado de transmitir los conocimientos. Por su parte, el modelo autoestructurante permite concentrar los esfuerzos en el estudiante partiendo de sus necesidades e intereses. En este sentido el docente se mueve en estas dos prácticas que componen el acervo pedagógico; no se puede desconocer, que en la Escuela se puede producir una amalgama de modelos pedagógicos de acuerdo a la finalidad educativa.

La práctica pedagógica es un proceso de afianzamiento de los conocimientos del docente a través del ejercicio del acto pedagógico, que se establece entre el contexto y los saberes de los educandos. Como lo señala Freire (2003:42) “No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando” ésta, es una construcción que se fortalece en el proceso de enseñanza aprendizaje y que cobra vigencia a partir de sus particularidades cognitivas, actitudinales y pragmáticas.

---

<sup>36</sup> la postura crítica alude esencialmente a la reflexión y posicionamiento político- ético sobre las posibilidades de la escuela como espacio donde se gesta la transformación de la sociedad. Como docente etnoeducadora y agente de cambio pretendo reconocer el contexto de los estudiantes y de la I.E lo cual posibilite otras formas de intervención pedagógica.

En la práctica pedagógica se producen una serie de reflexiones que interrogan el rol del docente en diferentes dimensiones. Para entender la práctica pedagógica es necesario consolidar un posicionamiento sobre lo que se pretende en la Escuela, sobre las nociones básicas que demarcan los proyectos futuros del sistema educativo. Desde un proceso de producción del conocimiento que permita la apertura de otras lógicas que posibiliten la intervención de la realidad.

Esta investigación siempre asumió la práctica pedagógica desde las implicaciones teóricas del maestro Freire (2003) quien señala: “No hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia”. En la práctica pedagógica intervienen una serie de procesos y experiencias que marcan el horizonte del docente frente a su quehacer profesional.

La práctica pedagógica analizada se realizó en una institución etnoeducativa que tiene ciertas complejidades dadas las características de la población. Esto posibilita ampliar el panorama sobre lo que significan los procesos pedagógicos que permiten replantear otros derroteros posibles frente al diseño curricular articulado con orientaciones metodológicas que permitan trabajar sobre la diversidad étnica<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Como se señaló en el capítulo 2 la I.E GGM es una institución etnoeducativa. Su población estudiantil es mayoritariamente afrocolombiana es por ello que parte de la propuesta curricular esta articulada con la cátedra de estudios afrocolombianos y la diversidad étnica presente en la I. educativa. Sin embargo, el proyecto que articula la interculturalidad como propuesta epistémica y metodológica está presente en el “Museo Intercultural Trezando Identidad” liderado por los docentes de Ciencias sociales que plantean cada año su propuesta como eje transversal al currículo; Sin embargo, este proceso se dificulta por las dinámicas propias del sistema educativo como por las particularidades de la I.Educativa y la incorporación al plan de estudios o de área por parte de cada docente.

La Institución Educativa ha sido una importante agencia de socialización orientada a la constitución de la identidad nacional. La Constitución Política de 1991 reconoce que Colombia es una nación pluriétnica y multicultural y por ello se debe realizar un gran esfuerzo en reconocer esta situación como fundamento principal de la nacionalidad, tanto en lo que se refiere a las regiones geográficas como a la existencia de diferentes grupos indígenas y afroescendientes. Por su parte, La Ley General de Educación de 1994 establece que uno de los fines fundamentales de la educación será “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (Art5)

Es evidente la necesidad de vincular las políticas educativas a los fenómenos identitarios y a la construcción de educandos críticos. Los docentes estamos llamados a reflexionar sobre el sentido con el que debemos orientar nuestras prácticas pedagógicas donde ha prevalecido el integracionismo, es evidente que el currículo ha sido adaptado a las prácticas propias de las instituciones etnoeducativas principalmente afrodescendientes que no corresponden a lógicas internas que suponen otro tipo de pedagogía *la intercultural*<sup>38</sup>.

La interculturalidad ha permanecido como una cuestión marginal dentro del sistema educativo oficial y su aplicación ha quedado en manos de iniciativas locales donde ha prevalecido un carácter de acción predominantemente atomizada. Existe una gran cantidad de políticas públicas alrededor de la convivencia en la escuela que no responden a las

---

<sup>38</sup> La práctica pedagógica orientada desde la perspectiva intercultural posiciona el conocimiento del *otro* desde su identidad, su legado cultural y sus acciones transformadoras que posibiliten la convivencia, no se cae en una práctica de aceptación y tolerancia o en un discurso de igualdad, se posibilita una comprensión entre las dinámicas propias de los sujetos y su posicionamiento frente al contexto y su realidad.

dinámicas propias de las instituciones etnoeducativas en contextos urbanos donde existe gran migración de la población y por ello se convierten en espacios multiculturales.<sup>39</sup>

Aunque en Colombia se ha creado toda una ruta legislativa sobre la etnoeducación<sup>40</sup> es hasta hace muy poco tiempo, que las secretarías de educación municipal (SEM) se han interrogado sobre ¿Cómo hacer etnoeducación en el contexto urbano?, teniendo en cuenta esto se presentan otras implicaciones, pues es muy difícil hablar de contextos urbanos étnicamente homogéneos, esto imposibilita en cierta medida la aplicación de la etnoeducación entendida como educación propia<sup>41</sup>.

Por su parte, la Secretaría de Educación municipal de Cali (SEM) ha señalado que la educación intercultural en nuestro contexto es: “un proceso de afianzamiento de las relaciones que le permiten al estudiante la asimilación y respeto de los valores de la cultura propia en relación con las otras culturas que componen la diversidad nacional”(2010).En esta medida, si vemos la educación como un proceso de afianzamiento y de asimilación cultural,

---

<sup>39</sup> La etnoeducación tiene una amplia legislación; sin embargo, hay dificultades en su implementación en lugares multidiversos. La interculturalidad como horizonte de interpretación permite acercarse a la intervención pedagógica como apuesta que logra acaparar la atención sobre los grupos étnicos y sus dificultades de una manera contextualizada.

<sup>40</sup> La ruta legislativa de la etnoeducación parte de la Constitución Nacional de 1991. En ella se establece a Colombia como un país pluriétnico y multicultural. En la Ley 70 de 1993 se recoge y establece los derechos ancestrales de la etnia negra. La Ley 115 de 1994 en su capítulo III establece la necesidad de una educación adecuada a las condiciones de los grupos étnicos. El decreto 804 de 1995 establece la obligatoriedad de la etnoeducación en Colombia y el Decreto 1122 de 1998 establece la cátedra de estudios afrocolombianos que comprende un conjunto de temas problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades que se desarrollará como parte integral de los procesos curriculares. En reflexiones posteriores sobre la cátedra de estudios afrocolombianos se ha venido desarrollando un estudio sobre la educación intercultural como un poderoso instrumento para la construcción de la identidad nacional desde el reconocimiento, el respeto y el intercambio de valores entre las diferentes etnias y culturas, por ello se orienta a la formación de personas con capacidad para reconocer, aceptar y respetar al otro con sus diferentes (SEM, 2010)

<sup>41</sup> Uno de los elementos transversales para aplicar la etnoeducación desde sus aportes y fundamentos es el conocimiento sobre el contexto y las realidades de los sujetos. Sigue reproduciéndose la racialización como mecanismo para homogenizar a las etnias, a los *otros* que no hacen parte de la variable cultural ya identificada.



se puede generar un modelo pedagógico “artificial” en donde la sociedad es explicada como un conjunto de grupos que están separados y que deben ser integrados para crear la identidad nacional.

Es reciente la incorporación de la comunidad afrodescendiente a la agenda pública, vemos que los esfuerzos anteriores al año 2002 estuvieron focalizados en la eliminación de todas las formas de discriminación racial y a ratificar acuerdos del orden supranacional para la defensa de los derechos de estas poblaciones. Sin embargo, en el informe presentado por el Departamento Nacional de Planeación (2010) se señala que el periodo comprendido entre 2002 al 2010 el Estado Colombiano invirtió y ejecutó planes y programas en torno a lo que se denominó “*política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*”.

El balance realizado por el DPN sobre los beneficios recibido por la población afrocolombiana para reducir la pobreza y la promoción del empleo y la equidad, demuestran el avance significativo que hizo el Estado Colombiano por integrar a esta población al ejercicio democrático a través de la reivindicación de derechos que históricamente les habían sido arrebatados. Sin embargo, esta lógica persigue la construcción de una ciudadanía integrada; donde la aplicación de políticas permita salir a las minorías de su posición de atraso o marginación.

Siguiendo en la línea de lo que señala el documento del DPN (2010) la mayor problemática con la que cuenta la población afrodescendiente es la de “limitadas oportunidades y acceso al desarrollo humano sostenible: Desigualdad de oportunidades y autodiscriminación”; esta dificultad de acceso esta permeado por permanencia y calidad en

el ciclo educativo que dificultan la superación de la pobreza; es por ello que la política sobre los afrocolombianos se constituyó en un reto que en buena medida la educación ayudaría a subsanar desde el enfoque diferencial y la acción sin daño (respeto de la identidad cultural de los grupos étnicos y la valoración de riesgos que pueda generar una acción sobre grupos étnicos) donde la cátedra de estudios afrocolombianos tendría gran preponderancia.

### **3.4 La interculturalidad y las políticas educativas**

El debate sobre la interculturalidad en los años 90 significó una serie de planteamientos de tipo jurídico y social que también permearon a la educación. La educación como espacio socializador de las prácticas culturales y como legitimador de las desigualdades sociales intentó dar respuesta a un fenómeno marcado por una serie de tensiones y disputas no resueltas. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional emprendió la tarea de apropiarse del multiculturalismo como una oportunidad para erradicar el racismo y poner de manifiesto la importancia del legado cultural afrodescendiente. Sin embargo, es hasta hace muy poco que las políticas educativas se están preguntando sobre la interculturalidad como una posibilidad para erradicar practicas pedagógicas y formativas que dan sustento a la discriminación<sup>42</sup>.

Aparentemente, el multiculturalismo está guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la atención al derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas (o heredadas). Sin embargo, actúa como una fuerza

---

<sup>42</sup> El MEN en la década anterior hizo mayor énfasis en la conceptualización, desarrollo e implementación de la cartilla de estudios afrocolombianos así como la introducción del multiculturalismo como practica enfocada al respecto a la diversidad.

esencialmente conservadora, su efecto es una refundación de las desigualdades, que difícilmente obtendrán aprobación pública, como “diferencias culturales”: algo a cultivar y obedecer. “La fealdad moral de la privación se reencarna milagrosamente como la belleza estética de la variación cultural” Essomba (2007) En el ámbito internacional y en contextos tan complejos como el español el debate sobre la interculturalidad y el multiculturalismo hacen parte de la política educativa. Essomba (2007) señala que otros investigadores utilizan las expresiones *educación multicultural* y *educación intercultural* de manera no diferenciada; definiendo prácticas de educación multicultural con elementos que otros situarían como interculturales. Sin embargo, este tipo de clasificación también depende de la influencia académica; por lo tanto, llama la atención sobre los cuidados que se deben tener al mirar estos dos enfoques y la comprensión que se deben hacer de los mismos.

En un intento por dar explicación sobre estas dos perspectivas teóricas, Essomba señala que la educación multicultural se puede ver como aquella que “sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico culturales. Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas. Reconoce la Escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas” (Essomba, 2007:18).

En esa misma medida, las intervenciones educativas apuntan a metodologías que estimulen el conocimiento mutuo, promueven el diálogo y combatan la formación de prejuicios, limitándose a incluir en los currículos tópicos culturales de los diferentes

colectivos minoritarios. Es la elemental expresión descriptiva de la situación de convivencia de los estudiantes de diversos orígenes en un mismo espacio educativo.

Mientras que los planteamientos de la educación intercultural implican:

“Un enfoque global, se incorporan propuestas educativas en proyectos de carácter social y propositivo estableciendo relaciones igualitarias entre culturas. Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes. Un rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas” (Essomba, 2007:18).

Esta perspectiva presenta una situación particular donde lo trascendental es analizar y valorar las culturas; pues la diversidad cultural en el proceso educativo no puede ser un elemento segregador o diferenciador, debe ser visto como un elemento enriquecedor fundamentado en la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los acervos culturales de cada una.

Por su parte, la Secretaria de Educación municipal de Cali (SEM) ha señalado que la educación intercultural en nuestro contexto es “un proceso de afianzamiento de las relaciones que le permiten al estudiante la asimilación y respeto de los valores de la cultura propia en relación con las otras culturas que componen la diversidad nacional” (2010). En esta medida, si vemos la educación como un proceso de afianzamiento y de asimilación cultural, se puede generar un modelo pedagógico “artificial” en donde la sociedad es explicada como un conjunto de grupos que están separados y que deben ser integrados para crear la identidad nacional.

Retomando a Zúñiga y Gómez, la interculturalidad como parte fundamental de las políticas educativas debe entenderse como un proceso histórico cuyas características son complejas, que permite el reconocimiento de la diversidad cultural “como punto de partida para un *proceso político* de largo plazo que genere un dialogo en el que todas las voces sean escuchadas, problematizadas y cuestionadas. Una visión del otro como otro igual y digno de interpelar y ser interpelado social y culturalmente. Concepción esta que promueve la convivencia, comprendida como un proceso de abordaje creativo de las diferencias y conflictos” (Zúñiga y Gómez, 2009:243)

### **3.5 Convivencia en la Escuela**

La convivencia es una noción polisémica<sup>43</sup> aplicada a tantas variables como ámbitos posibles, que se convierte en una noción que por antinomia excluye el conflicto, pues hace referencia a un ideal societal donde prevalece el orden social, la adaptación o la acomodación. Son varias instituciones del orden supranacional, como la ONU o la UNESCO, que miran la convivencia como una interacción en términos armoniosos, en cierta medida este atributo “positivo” es explicable en términos de la política internacional fruto de un siglo XX lleno de guerras viscerales.

Sin duda, la definición de la convivencia está cargada esencialmente de un carácter prescriptivo<sup>44</sup> que no permite problematizar aquello que significa la vida en común; pues eso

---

<sup>43</sup> En el caso de la escuela la convivencia es la acción de convivir en armonía, ello implica también un ejercicio de coexistencia donde se genere integración de los estudiantes presentes en cada grupo.

<sup>44</sup> La convivencia en la Escuela tiene una mayor preponderancia en el sentido que existe un ideal sobre esta. Se piensa que la convivencia debe interpretarse como armonía, coexistencia y un aprendizaje donde todos convivan regulado por las normas establecidas. La convivencia está cargada de un ideal positivo, diferenciado del conflicto, pues este se interpreta como una situación que debe ser resuelta.

de construir la realidad conjuntamente con otras personas, está atravesado por una serie de manifestaciones de tipo intrapersonal y de circunstancias interpersonales que está relacionadas con la interiorización de la manera como nos vinculamos en la estructura social. Por ende, no se puede seguir idealizando la convivencia esto conlleva a eludir la problemática de la conflictividad presente en la sociedad.

Esta investigación asumió la acepción utilizada por Carlos Giménez (2005) quien señala que la convivencia debe ser construida, es una acción que requiere interacción, aprendizaje y tolerancia. También exige normas comunes que implique un encuentro con el otro respetando la diferencia lo que genera conflictividad, pero también regulación del mismo. En este sentido se tendrán en cuenta 4 dimensiones propuestas por el autor en su modelo de análisis donde contempla 9 dimensiones y que serán expuestas en el capítulo 6.<sup>45</sup>

Las 9 dimensiones planteadas por Carlos Giménez amplían el panorama sobre las situaciones de sociabilidad en la Escuela. Cada una de las dimensiones presenta unos criterios que hace posible establecer su correspondencia con la construcción de la convivencia es así como: la dimensión **relacional** es el conocimiento directo y mutuo de quienes se ven como diferentes en términos culturales, étnicos, identitarios, etc; por su parte la dimensión **normativa** representa respetar las reglas del juego tomando en cuenta normas generales como internas que deben ser reconocidas y adecuadas según las necesidades y los cambios de la sociedad; la dimensión **axiológica** representa los valores compartidos y construidos a partir del reconocimiento del *otro*; la dimensión **participativa** convalida el ejercicio democrático

---

<sup>45</sup> Es importante señalar que, de las 9 dimensiones propuestas por Giménez en relación con la sociabilidad, esta investigación asume 4 dimensiones (normativa, actitudinal, identitaria y regulación del conflicto) se presentan como parte fundamental del estudio con relación a la convivencia.

permitiendo incorporarse a la vida social en conjunto a partir de acciones y toma de decisiones; la dimensión **comunicativa** involucra la información efectiva con pautas y espacios que genere de forma respetuosa una comprensión y valoración por otras lenguas; dimensión **conflictual** involucra el reconocimiento de los comportamientos y la práctica de la negociación y la intervención como manera de asumir el conflicto; La dimensión **actitudinal** involucra el respeto activo y la tolerancia como valores mínimos para construir la convivencia; dimensión **identitaria** posibilita el encuentro con las identidades compartidas y no compartidas, con el sentido de pertenencia y la construcción colectiva de la identidad; finalmente, la dimensión **política** se enmarca en la potenciación de la acción de los sujetos y la inclusión de perspectivas que implique un mayor involucramientos en los espacios de decisión.

A convivir se aprende conviviendo, en y desde las relaciones sociales que se establecen y que dan sentido a la dinámica propia de las instituciones educativas. El *convivir* no lleva implícito el hecho *de vivir bien con*, pues, en muchas de las ocasiones la realidad supera los planteamientos teóricos. Lo que está en juego es la comprensión de la realidad en su conjunto, para poder proyectar escenarios futuros que permitan otras lógicas de relaciones humanas.

La política del reconocimiento de la diferencia<sup>46</sup> es el primer paso para entender qué es eso de la **convivencia intercultural**, el segundo estaría relacionado con pensar la interculturalidad como una propuesta sociopolítica y ética, que movilice la forma como se ha venido interviniendo la problemática de la convivencia intercultural desde la

---

<sup>46</sup> La política del reconocimiento de la diferencia se basa en la dignidad y el respeto por el *otro*, el diferente: lo que quiere señalar la inexistencia de “ciudadanos de primera o segunda clase”, se logra un reconocimiento de los derechos sociales. Por lo tanto, se otorga un reconocimiento a la identidad y unicidad lo que permite que cada individuo sea distinto.

institucionalidad; por ejemplo, los lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos del 2010. La cátedra que fue creada en el marco de la Ley 70 de 1993 (Artículo 39), es un avance significativo y abre el debate sobre el propósito fundamental de la etnoeducación, no es claro cuál es el derrotero a seguir en términos de la constitución de una convivencia intercultural en contextos urbanos. Es de resaltar que el propósito fundamental de la cátedra va direccionado a una realidad histórica vivida por la comunidad afro de nuestro país: el racismo. El MEN señala “que es importante promover la construcción de estrategias pedagógicas para transformar los patrones de comportamiento de toda la sociedad colombiana en relación con las poblaciones afrodescendientes”. (MEN, 2010:34)

Educar para la convivencia intercultural plantea la urgencia de apostarle al conocimiento de la **diferencia etnocultural**<sup>47</sup> y darle valor a la **cooperación** como fundamento primario en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. En las instituciones educativas en contextos urbanos la diversidad cultural es lo común y, por lo tanto, la práctica pedagógica requiere de alternativas viables y fructíferas, donde los docentes construyamos reflexiones sobre las acciones pedagógicas en una escuela cada vez más compleja y dinámica.

En definitiva, la educación intercultural plantea un nuevo enfoque de la convivencia escolar donde la comunidad educativa, necesariamente la Escuela, sea vista en términos de **comunidades de aprendizaje**<sup>48</sup>, lo cual supone todo un conjunto de iniciativas que deriven

---

<sup>47</sup> En Colombia a partir de la constitución política de 1991 se dio un mayor conocimiento sobre la diferencia etnocultural permitiendo un mayor acercamiento a las características propias de los pueblos ancestrales. Un ejemplo de la diferencia etnocultural se sitúa en el territorio como elemento que permite a las comunidades tener un mayor arraigo por lo propio.

<sup>48</sup> El conocimiento del contexto y la transformación de la realidad son fundamentos esenciales de las comunidades de aprendizaje donde se desarrolla un trabajo mancomunado a través de metodologías colaborativas que dinamizan los procesos en la escuela y genera participación a partir de problemáticas reales y esfuerzos colectivos.



en una transformación de la organización escolar para que la diversidad cultural sea acogida y promovida como un eje educativo fundamental en el aprendizaje de la convivencia intercultural. Esto supone, por tanto, una actitud de valoración crítica por parte del docente hacia la comunicación e interacción entre culturas, y hacia la comprensión de la interculturalidad como un factor positivo y necesario en la vida institucional.

Cabedo (2013) llama la atención sobre la convivencia en armonía, basada en las normas sociales y en la filosofía del reconocimiento. Pero para que esto suceda deben existir unas normas morales que permitan que los miembros de una comunidad, que comparten un determinado espacio geográfico y unas manifestaciones culturales, puedan realizar una comprensión mayor sobre su realidad y la de los “*otros*”; en consecuencia, el diálogo intercultural posibilita un proceso de reconocimiento.

En la Escuela multicultural los procesos migratorios son amplios y afectan directamente los procesos de construcción de escenarios interculturales, que desde la perspectiva crítica privilegia el diálogo de saberes, la deconstrucción de conocimiento y el derecho a la diferencia como una apuesta que fortalece el compromiso ético con una sociedad justa. La Escuela por tanto debe poner el acento en prácticas que garanticen el reconocimiento, el dialogo, cambio de actitud frente a los discursos y las prácticas pedagógicas orientadas a la reproducción del sistema hegemónico y homogéneo que promueve la sociedad.

### **3.6 Intervención social, etnoeducación e interculturalidad**

Como parte del proceso se identificó la importancia de la reflexión como maestros transformativos, dando lugar a los presupuestos teóricos de Giroux; para quien la Escuela es un lugar de transmisión y reproducción de la cultura dominante, donde florece un ejercicio selectivo que permite legitimar a individuos que están en el poder. Este ejercicio confluye en las acciones y los propósitos arraigados que excluye a sus participantes en la construcción de una Escuela democrática<sup>49</sup>. Existe otra característica predominante, la Escuela no permite que sus docentes teoricen a partir de sus ejercicios reflexivos y sus prácticas pedagógicas. Esta fosilización no permite la comprensión de la Escuela como un escenario multidiverso.

La Escuela es un espacio complejo, dinámico y contradictorio; opera bajo una diversidad de lógicas. La acción transformadora está definida en el ejercicio de comprensión de la realidad social, desde la participación y la construcción política que fortalece las estrategias que liberan a la Escuela y los sujetos que intervienen en ella desde una lógica que va en contra de la opresión. Los docentes y estudiantes debemos adquirir el nivel de conciencia histórica que nos permita encontrar caminos que proyecten la acción y la reflexión como posibilidad.

---

<sup>49</sup> La escuela dentro de su función social tiene como objetivo la participación democrática de los estudiantes en la vida política y en la construcción de ciudadanía a través de diversos procesos, entre ellos, el liderazgo escolar, la convivencia, la comprensión de la realidad y propuestas que generen impacto sobre el contexto de su comunidad. Las iniciativas de estudiantes y docentes fortalecen los procesos de transformación de la escuela a partir del diálogo y escucha, la toma de decisiones y las acciones que posibilitan la comprensión de que somos diferentes.

La enseñanza tiene un significado dialectico, es una forma de labor intelectual que interrelaciona la práctica, el pensar y el hacer con el imperativo de transformar las experiencias de la vida cotidiana. De tal manera que los educandos, conozcan el carácter de los procesos sociales y puedan realizar un avance sobre la forma como resignifican sus realidades.

Plantea Giroux (2003) que los educadores debemos convertirnos en intelectuales transformativos, aquellos que combinan la reflexión con la acción (praxis) para potenciar en los estudiantes conocimientos y habilidades necesarios para impedir las injusticias y convertirse en sujetos críticos entregados a un mundo libre de opresión y explotación. Es ante todo una práctica ontológica, una apuesta radical.

El gobierno nacional creó en el año 2007 la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, con el objeto de evaluar sus condiciones de vida y presentar al gobierno las recomendaciones tendientes a la superación de las barreras que impiden su desarrollo. Después de realizar las reuniones de nivel técnico, especializado y talleres en diferentes lugares del país, la comisión presentó sus conclusiones en torno a la gran brecha social, educativa, económica y laboral de la población afrocolombiana en comparación con el resto de colombianos: “Los desequilibrios educativos impiden aumentar los índices de desarrollo humano que necesitan para permitir la igualdad de oportunidades” (PNDE: 2006). Este fue el derrotero trazado para la consolidación de una política de Estado a favor de la población afrocolombiana.

En el año 1998 con el Decreto 1122, se abre el espacio para visibilizar los aportes de la comunidad afrocolombiana a la construcción de la nación colombiana. Visiblemente este

nuevo lineamiento permitiría ahondar en temas trascendentales que permitieran conocer los desarrollos identitarios y la diversidad étnica del país. Sin embargo, la apuesta hace parte de procesos de carácter aislado que evidencia que la política pública está aún por desarrollarse.

La intervención social es un acto reflexivo<sup>50</sup>; se construye saber y conocimientos a partir de diversas prácticas que se generan en el marco de la interdependencia, entre un saber experto que legitima sus acciones en la búsqueda de cambios sobre un colectivo que necesita beneficiarse de estas; pero no en el marco de una intervención socio-política, sino más bien desde un horizonte socio-analítico como lo propone Alain Touraine; que es retomado por Corvalan (1996). El socio-análisis como método es un proceso que cumple una doble finalidad tomar conciencia de la situación y diseñar el proceso para superarla; por lo tanto, la cuestión no es la adaptación, ni la integración ni la asimilación, sino la crítica social de la problemática, en este caso la homogenización étnica en medio de la diversidad de la sociedad, que demande la acción colectiva no desde una mirada prescriptiva sino eminentemente política y ética.

La intervención como práctica profesional y como construcción histórica y social debe ser problematizada, deconstruida, rediseñada; por lo tanto, no se agota en la simple enunciación de una postura radicalizada, necesitamos tener una mayor comprensión como lo enuncia Roza Pagaza (2001:177) “y valorar la significación de la intervención en la

---

<sup>50</sup> La intervención social a partir de la reflexión crítica enriquece las posibilidades para la comprensión de la sociedad y en particular de la escuela. Como docente asumo el compromiso social y ético de repensar y resignificar la escuela desde la práctica pedagógica generando y dinamizando acciones transformadoras. El análisis desde la dimensión socio-política me permite cuestionar las políticas sociales y públicas en materia etnoeducativa y plantear alternativas como horizonte de interpretación, pero también como modelo de intervención en este caso la propuesta intercultural.

construcción de las relaciones sociales desde espacios diversos en los cuales ella se desarrolla.

Señala Fantova (2009) a la intervención social como subsistema se le *encomienda* el trabajo por la autonomía y la integración por parte de un sistema social que es estructuralmente alienante y excluyente. Esta fragmentación a la cual hace alusión Fantova pone en entre dicho la forma como se asume la intervención por parte del saber experto. El caso que se analiza en esta reflexión, da cuenta de ello, se alude a cierta autonomía para un grupo de sujetos con características étnicas que los hacen ver como diversos ante la sociedad y que por lo tanto deben ser integrados para garantizar la interacción, pero que en la práctica con la incorporación de políticas públicas el colectivo es homogenizado no entendiendo que al interior también existe la diferencia y que por lo tanto se hace necesario reconocer y fortalecer lo propio; no solo se transforman las relaciones, también lo hacen las estructuras, las instituciones y los conocimientos.

Las anteriores acepciones sobre intervención social permiten un encuentro con la apuesta que presenta esta investigación. Sobre la naturaleza misma que implica abordar la etnoeducación desde un enfoque diferencial y sus posibles consecuencias en el marco de la autonomía escolar. Ya lo mencionaba anteriormente, desde el desarrollo teórico de Walsh y teniendo en cuenta que el posicionamiento crítico me permite hacer referencia sobre los alcances y limitaciones de la etnoeducación en un escenario multicultural.

Este capítulo permite ir abonando el terreno sobre lo que significa la interculturalidad como proyecto político emancipador que se inscribe en otras lógicas epistémicas y éticas. Pero también, es una reflexión desde la práctica profesional que desde el escenario de la

educación hace replantear los viejos modelos establecidos por el Estado desde sus políticas sociales. Por lo tanto, lo que se quiere es hacer una resignificación de la importancia de la construcción del conocimiento, si se quiere desde el sur, que posibilite la transformación de la práctica profesional y una interpretación de la convivencia ajustada a la realidad del contexto de la I.E Gabriel García Márquez.



Capítulo 4, Diversidad Cultural: Discursos y Prácticas

Dibujos realizados por los estudiantes de grados 6° a 11° de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

#### **4. Diversidad Cultural: Discursos y Prácticas**

*“Tenemos el derecho a ser iguales siempre que las diferencias nos disminuyan; tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos reste características”*

*Boaventura de Sousa Santos*

La Escuela es ante todo una institución social, por lo tanto, de manera explícita atiende las transformaciones que se van dando en razón de las lógicas societales. La Escuela multicultural apela al discurso del reconocimiento de la diferencia y que en el mismo escenario se hace necesario el diálogo y la valoración de las culturas desde la interculturalidad. En este capítulo se encuentran los discursos y las descripciones de las prácticas desde la diversidad cultural y su trascendencia en la vida de los niños, niñas y jóvenes, haciendo énfasis en su devenir, los rasgos identitarios que marcan la forma de comportarse y de relacionarse con *otro* en una constante interacción.

##### **4.1 Discursos: noción y lectura de su realidad**

La reivindicación de los derechos culturales en América Latina y particularmente en el caso colombiano posibilitó un reconocimiento jurídico y normativo donde prevalecen las relaciones positivas y la necesidad de fomentar procesos de inclusión. El Artículo 7 de la Constitución Política de 1991 establece que: *“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”*. Este principio promueve acciones encaminadas a reconocer la identidad del país desde la dimensión étnica y cultural.

La interculturalidad como proceso, se construye y configura como parte fundamental de la identidad personal y cultural. En nuestro medio se evidencia que la construcción identitaria y el arraigo a un lugar, está determinado por la dimensión cultural. La identidad se convierte en un atributo a partir de la relación con el otro.



Los diversos procesos migratorios, desplazamiento, inequidad social y búsqueda de oportunidades en las ciudades, que se viven en nuestro país permiten que la diversidad cultural y étnica se vivencie en la Escuela. Cada estudiante tiene incorporado entre sus hábitos cotidianos la manera como construye su identidad desde su arraigo cultural. La dificultad se manifiesta en que la Escuela no trabaja este aspecto centrado en el reconocimiento de la diversidad cultural, sino en la construcción del currículo formal<sup>51</sup>

Para los niños, niñas y adolescentes de la I. Educativa Gabriel García Márquez la diversidad cultural se manifiesta y se refleja en las expresiones culturales y en los usos y costumbres provenientes de su lugar de procedencia. También se expresa en la variedad que se evidencia en el lenguaje, las creencias y en general en las manifestaciones artísticas.

Para Liseth<sup>52</sup> estudiante de 9º la diversidad cultural se debe entender como: *“la variedad de formas de vida que han creado las distintas etnias con su forma de comer, vestir, hablar”*. La diversidad cultural permite construir identidad y mayor sentido de pertenencia de acuerdo a la procedencia.

La diversidad cultural permite un entendimiento amplio sobre lo que significa el “nosotros”, pero también posibilita ampliar el panorama frente lo que “somos” y los atributos que operan a partir del autoreconocimiento. La singularidad permite encontrar respuestas en aspectos que son de carácter colectivo y que afianzan el conocimiento sobre los discursos y las prácticas culturales.

---

<sup>51</sup> Desde el currículo oculto, ese que aparece de manera no intencional, se puede desarrollar contenidos que no necesariamente sean programáticos para cada uno de los grados y asignaturas. El currículo debe estar articulado con el contexto personal, institucional y sociohistórico de la población estudiantil.

<sup>52</sup> Los nombres de los estudiantes fueron cambiados para proteger su identidad.

Pero en la construcción de la identidad aparecen y se yuxtaponen las distintas culturas que conviven en el espacio escolar, generando choques, fricciones que generan una amalgama de situaciones como lo expresa la entrevistada cuando afirma *“lo que yo entiendo por diversidad cultural es cuando son muchas culturas, cuando se mezcla una con otras y esto forma otras culturas”* (Angie, 15 años, 9º)

El reconocimiento que los estudiantes expresan sobre la diversidad cultural permite evidenciar la articulación existente con su devenir histórico, con su lugar de procedencia y su etnia. Esta identificación marca la manera como se manifiestan e interactúan en el contexto cotidiano de la Escuela.

La Escuela es el escenario propicio para entender la manera como está organizada la sociedad y los imaginarios que se tejen a partir de las relaciones multiculturales, en esta se tejen situaciones que son reproducidas. La I.E Gabriel García Márquez evidencia desde su misión la apuesta por apropiarse de elementos que resalten la diversidad étnica y cultural presente en esta.

*“Bueno, en el colegio se ve mucha diversidad. Hay niños y niñas afro, mestizos y morenos, y unos poquitos indígenas y todos compartimos por igual.* (Nasly, 16 años, 10º)

Para los estudiantes entrevistados es claro que existen varias culturas en un mismo espacio y que cada una de estas se diferencia de otras por la manera como se relacionan, con esto se demuestra que la *diversidad cultural son todas las diferentes culturas y costumbres, es todo lo que diferencia una cultura de otras y las diferentes maneras de celebrar cada cultura* (Gina, 17 años, 9º)

La población que atiende la Institución Educativa Gabriel García Márquez es mayoritariamente afrocolombiana, esta no proviene de un mismo lugar, algunos de los estudiantes entrevistados provienen de la “costa” es decir, de lugares aledaños al mar; de otro lado, también se encuentran estudiantes cuyo lugar de origen está en los pueblos ribereños de los ríos Cauca, Patía, Baudó y otro grupo son nacidos en la ciudad de Cali.

Lo expresado anteriormente complejiza la construcción que cada uno hace de su propia cultura, el arraigo y la construcción de su identidad étnica. En la Escuela, así como en otras esferas sociales la propensión es a multiplicar de manera tendenciosa que la población afrocolombiana tiene una misma cultura y arraigo. En particular, en el espacio escolar interactúan niños, niñas y jóvenes procedentes de diferentes lugares geográficos lo que hace que se manifieste una gran heterogeneidad frente a las costumbres y prácticas culturales.

Particularmente en la I.E Gabriel García Márquez se evidencian las diferentes procedencias que tienen los estudiantes. En diferentes encuestas y registros de la historia de vida de los estudiantes se puede observar que, aunque pertenecen a una misma etnia, su lugar de origen puede ser de algunas zonas específicas del Litoral del Pacífico. Esto genera diferencias notables, en aspectos relevantes como su forma de hablar, su comportamiento y sus costumbres<sup>53</sup>

Pero como ya se ha mencionado en otros apartados, esa lógica multiculturalista ampliamente regulada a través de la Constitución Política de 1991, genera una contravención

---

<sup>53</sup> Los estudiantes pertenecientes a lo que ellos denominan “la costa” y que han sufrido de situación de desplazamiento, son estudiantes que sobresalen por el respeto y dedicación al estudio. Manifiestan interés y motivación por el estudio, sienten que es una posibilidad para salir de los problemas de marginalidad. Se evidencia en los estudiantes nacidos en Cali, desconocimiento y desarraigo de las tradiciones ancestrales. Le restan importancia al hecho que su familia sea migrante y que sus orígenes pertenezcan a otro lugar. Los motiva conocer que hacen parte de una ciudad y que se identifican con cada una de sus expresiones culturales.

social porque permite la homogenización. La Escuela como sistema y cuerpo vivo permite que estos planteamientos se reproduzcan.

Es de uso común pensar en multiculturalismo de acuerdo a la realidad de cómo se construyó la nación colombiana. En la Escuela se legitima esquemas precedentes sobre la manera como se debe entender la diversidad étnica. En la I. E Gabriel García Márquez los discursos se concentran en la manera como operan las relaciones étnicas desde la pluriculturalidad.<sup>54</sup>

#### **4.2 Prácticas y contextos**

Particularmente, en el contexto del Distrito de Aguablanca, lugar donde se sitúa la Institución Educativa, los procesos de movilidad son determinantes para configurar la manera como se relacionan sus habitantes, pero también definen las maneras y formas como puede abordarse cada una de las dimensiones de la vida.

La Institución Educativa “GABO” se encuentra ubicada en un contexto multicultural, donde el discurso y las prácticas están centradas en los afrocolombianos. Desde el marco normativo, es una Institución de carácter etnoeducativo; esto es trascendental en el proceso educativo teniendo en cuenta que es importante hacer un ejercicio de inclusión educativa y atención a la diversidad.<sup>55</sup> La presencia de una gran población afrocolombiana, una minoría indígena y el resto de población estudiantil denominada como mestiza desde el enfoque

---

<sup>54</sup> El multiculturalismo se manifiesta en un discurso que acepta la confluencia de diversas culturas en un mismo espacio físico. La interpretación realizada sobre la cultura ha sido muy restringida por lo tanto las acciones se toman asimilacionistas donde no es reconocida la diversidad y la diferencia.

<sup>55</sup> Las Instituciones Etnoeducativas deben desarrollar la cátedra de estudios afrocolombianos y el Proyecto Etnoeducativo, como fundamento y fin esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus educandos. La escuela inclusiva es aquella donde los niños, niñas y jóvenes sin importar su condición física o su situación particular pueda tener acceso con calidad, permanencia e igualdad de oportunidades.

diferencial, permite evidenciar la existencia de una amalgama de situaciones y vivencias que permiten re-significar los procesos de construcción colectiva con relación al proceso pedagógico.

Señala Skilar (2008) que la entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver esencialmente con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares. Esta inclusión educativa promovió una diversidad de prácticas en el campo pedagógico que se han hecho visibles a través del tiempo. Sin embargo, el mayor cambio se produjo en términos de un discurso más técnico que vivencial, donde el énfasis se constituyó en hablar sobre el “otro”.

Para comprender las prácticas en relación con el contexto de la I. E Gabriel García Márquez es relevante recurrir, de un lado, a la forma como los estudiantes interactúan con su contexto y de otro, cómo construyen prácticas dependiendo del reconocimiento cultural que hacen de su propia etnia.

Es significativo que en el escenario de la Escuela se pueda identificar la manera como los estudiantes viven y presentan sus experiencias. Lo anterior, posibilita una mayor comprensión no solo de su construcción como sujetos desde todas las dimensiones, también les permite alcanzar una mayor comprensión sobre su cultura. Fortaleza que se manifiesta en su comportamiento con relación a las prácticas culturales<sup>56</sup>.

Para los estudiantes en general hay un arraigo marcado por la tradición y no como aspecto exclusivamente normativo, el hecho de vincularse a una etnia y a una cultura y que puedan

---

<sup>56</sup> Las prácticas culturales son decisivas en la configuración de la identidad y la diversidad. Estas emergen en la cotidianidad de la escuela y se presentan a través de diversas manifestaciones artísticas como el canto, la danza, la interpretación de líricas, el trenzado del cabello o la gastronomía.

participar desde allí en todos los escenarios. Señala Jackeline estudiante de grado noveno, que se identifica con la cultura afro *“porque nos enseña a convivir y nos enseña a ser autosuficientes, pero unidos también”*.

A partir de cada una de los rasgos que interiorizan los estudiantes como parte fundamental de su cultura y forma de vida configuran la manera como construyen su autoimagen, pero también la proyección que realizan de esta. Es importante encontrar sentido a lo que se está diciendo a partir del autoreconocimiento que los estudiantes hacen de su propia etnia y como se sitúan a partir de la relación que establecen en el conocimiento del “otro”.

Se pueden identificar en los discursos de los estudiantes la reafirmación de su identidad étnica:

**-Afro:**

Es interesante profundizar en las ideas que tienen los estudiantes frente a lo que ellos denominan ser Afro. Para algunos esto tiene que ver con el legado cultural de sus ancestros, para otros tiene que ver con la manera de vestir y hablar, para otros está determinado por las expresiones artísticas y con características que le son propias. En general los estudiantes manifiestan lo que para ellos es relevante de acuerdo a sus vivencias y a su condición étnica.

Lina estudiante de 16 años señala *“yo soy afro, porque así actuó, en la forma de hablar, comer y la manera de vestir”*

*“me identifico como afro, porque mis costumbres son iguales o similares a cualquier afro”*  
(Wilmar, 17 años, 9°).

*“sí, con la cultura afrocolombiana o más llamada negra porque me distingo con el color de piel y muchos rasgos físicos como la nariz, ojos, pelo, etc.* (Orlando, 15 años, 9°)

*“yo me identifico con la cultura afrocolombiana porque no solo pertenezco a ella sino también porque gran parte de mi familia pertenece a ella (Isabel, 15 años, 9º)*

Como puede apreciarse en los testimonios, los rasgos y características propios han sido atribuidos, contruidos y situados desde el imaginario; lo anterior notablemente está amparado en el hecho de que existen unos rasgos distintivos y ampliamente reconocida su existencia, está marcado por el arraigo y las raíces que proceden por filiación y tradición.

En este escenario aparecen y se fusionan todas las etnias y entramados culturales. Pues, la institución tiene que responder a la gran demanda de población con diferentes intereses y características. En ella se interrelacionan estudiantes de diversas poblaciones del Litoral Pacífico, Cauca y Valle del Cauca, pero además convergen mestizos, afros, indígenas en este contacto se establecen vínculos que permean el ambiente educativo pero que también proviene desde sus realidades familiares.

**- Mestiza:**

Señala Wilmar, estudiante entrevistado: *“me identifico con la cultura mestiza porque soy mestizo y porque mis antepasados vienen de una cultura mestiza”*. Por lo tanto, existe una conexión con lo que se viene aludiendo en relación con los estudiantes afrocolombianos, una de las características o dimensiones a tener en cuenta es la familia, pues ésta es la que permite construir raíces, arraigo y redes de apoyo.

Como parte de la tradición europea y del etnocentrismo pedagógico, el modelo educativo marca la pauta con relación a la diferencia cultural creando un esquema para identificar los grupos sociales desde sus características fenotípicas. Lo anterior hizo que la Escuela

reprodujera conocimientos donde la raza era fácilmente identificable, a partir de las mezclas raciales predominantes en el proceso colonial.

Este predominio garantiza de cierta manera la uniformidad y la aparente igualdad de derechos desde el marco legal. Entonces cabe preguntarse en la actualidad ¿qué significa ser mestizo?, ¿la identificación étnica con el grupo de mestizos es un recurso para ignorar la existencia de un pasado en común y el reconocimiento desde la diferencia?

**- *Mulata:***

Sin embargo, el tema va más allá y se nutre con nuevos elementos: una de las estudiantes entrevistadas señala que se identifica con “*la afrocolombiana, porque mis padres y familiares de parte de papá son afrocolombianos y porque yo soy mulata, hija de blanco y negro* (Michel, 17 años, 9º). Quizás la principal fuente de reconocimiento para esta estudiante es la familia, aunque sabe muy bien que ella tiene otros rasgos fenotípicos diferentes.

**- *Indígena:***

Para Cristina, estudiante de 17 años del grado 9º, es importante identificarse con la cultura indígena “*porque tengo familia indígena y además me gusta cómo se viste esta cultura indígena*” Este aspecto es significativo y llama la atención, teniendo en cuenta que la estudiante desde sus características y rasgos es mestiza<sup>57</sup>, pero refleja en cierta medida un arraigo particular con la tradición y las prácticas ancestrales, las maneras y formas de vida.

---

<sup>57</sup> La investigadora conoce a la estudiante porque ha interactuado con ella en el aula de clase. Los términos raciales mestiza y mulata son utilizados en el texto porque hacen parte del autoreconocimiento realizado por las estudiantes en sus entrevistas, pero también como variable social identificada en las encuestas del DANE y de la I. educativa. La utilización de estos términos evidencia prácticas y discursos que no han podido ser desterrados por los docentes en la interacción con los estudiantes.



**- Caleña:**

Cuando a Gabriela estudiante de grado noveno, se le pregunto en la entrevista por su identificación cultural de manera determinante señaló que “*No, porque me guío de la forma de vida de mi entorno familiar, sin tener en cuenta las características culturales que identifican a Cali*”. Lo anterior sugiere, que la ciudad donde vive está determinada por unas características peculiares donde convergen unas etnias diferentes, pero en la cual ella no está inscrita, la manera como se comporta y su conducta está determinado por la manera con interactúa con su familia.

**-Ninguna:**

Un último caso, y que es distante a los demás es el de la estudiante Liseth quien señala que no se identifica particularmente con una cultura “*No, porque no considero que tenga una forma de vida que me identifique con alguna cultura en especial*” (17 años, 9º). La identidad cultural se relaciona con la manera como vivimos y con manifestaciones que son propias. Puede ser que se identifica o pretende ser identificada más con otras acciones sustanciales de su vida.

El análisis de los testimonios permite evidenciar que un factor determinante es la construcción de la identidad étnica y cultural que permea la identidad personal. Particularmente la conformación de la identidad en los niños se torna compleja en la medida que recibe información del hogar, la Escuela, los medios de comunicación y de sus amigos; Por lo tanto, siempre existe una presión sobre la manera como se construye ésta.

La identidad en palabras de Habermas (1998), es la unidad simbólica de la persona obtenida y sustentada mediante la identificación consigo mismo, descansa por su parte en la

pertenencia a la realidad simbólica de un grupo. Lo cual sugiere que la identidad opera desde una base política, histórica y semiótica que complejiza las relaciones sociales. La construcción identitaria tiene una relación operante con lo que significa la pertenencia a un grupo. Es decir, una identidad social, que fortalece la individualidad y mismidad, pero que hace más eficaz el reconocimiento étnico y cultural en relación con las costumbres, las creencias y las ideas.

### **4.3 Criterios para definir identidad según la cultura**

La identidad se constituye a partir de las autoadscripción que realizan los estudiantes cuando de manera determinante señalan a qué etnia pertenecen, pero claramente es identificable que no todos se inscriben en esta lógica. Por tanto, los “*otros*” aparecen en escena como otra posibilidad en medio de un contexto que es ampliamente diverso.

La diversidad permite expresar adscripciones y reafirmar identidad. Las identidades étnicas encontradas en el contexto de la I.E Gabriel García Márquez interactúan entre si y repercuten en las relaciones interpersonales, pues confluyen no solo la identidad individual también emerge la identidad colectiva. Indígenas y afrocolombianos como categorías étnicas se mezclan con la aparición de rasgos regionales (caleños) y con aquellos que no logran una identificación estrechamente marcada por la etnia.

Es importante resaltar que los testimonios de los entrevistados, permite bosquejar algunas interpretaciones con relación a los rasgos comunes que aparecen en los discursos y prácticas de los estudiantes, de donde aparece entonces otra lectura sobre la manera como se entiende y percibe la cultura y su adscripción a ella.

Los rasgos fenotípicos, culturales y familiares expresan lo que significa la identidad y la diversidad cultural en el espacio Institucional. Esto recrea la manera como se define la cultura y la etnia desde las costumbres, las expresiones y las estéticas y el fuerte lazo con la tradición familiar y el reconocimiento mutuo<sup>58</sup>.

La percepción sobre el “otro” con relación a la diferencia ofrece posibilidades frente al aprendizaje. Aparecen en escena comportamientos cargados de estereotipos que pueden ser confirmados o derribados, lo cual permite una mayor comprensión sobre las situaciones que vive o vulnera a ese “otro” que interpela nuestra propia realidad.

#### **4.4 Diferencia cultural**

##### **4.4.1 Puedo expresarme abiertamente**

La vida escolar posee una riqueza que permite evidenciar una gran cantidad de situaciones e interpretaciones disimiles. La Escuela multicultural permite ahondar en varios fenómenos y uno de ellos son las prácticas de integración y asimilación. La interacción entre todos los estamentos incluye una manera diferente de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la escena de la Escuela aparecen estereotipos, discriminación, rechazo, prejuicios que determinan la manera cómo se producen y encuadran las relaciones socioafectivas que afectan la coexistencia y generan de conductas entre los miembros del establecimiento Escolar.

---

<sup>58</sup> Los estudiantes a través de su comportamiento y de las vivencias cotidianas presentan los rasgos de su identidad personal y algunos atributos de la identidad colectiva que se expresan en las formas como se relacionan con los demás. Algunos aspectos están representados en su expresión corporal, gestos, utilización de accesorios, en la manera como se comunican, la participación en juegos y eventos deportivos.

Es conocido que la discriminación es un tipo de agresión que margina a la persona de su entorno social produciendo rechazo y un bajo nivel de autoestima. “La discriminación se entiende como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje, u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas políticas, económica y social o cultural o en cualquier otro esfera de la vida pública” ( Artículo 1 convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación)

La sociedad otorga características e impone roles que son mitificados a través del tiempo. Como lo expresa Stefania<sup>59</sup> en su entrevista:

*“Sí, en un concurso de teatro, bueno hice todo para ser la protagonista, éramos varias niñas en las cuales quedaron cuatro, éramos dos afros y una mestiza, cuando el director de la obra dice que una de las mestizas tenía el primer lugar y nosotras el tercero como la cocinera me sentí muy mal, por eso no quiero ser actriz”*

En el caso particular de la estudiante sobresale las características que son otorgadas por otra persona frente a los roles que puede desempeñar, al saber que tiene la oportunidad de participar a través de un rol secundario o que no corresponde a la materialización de sus anhelos decide dejar atrás su sueño de ser actriz. Pero en la mayoría de casos la población afrocolombiana en la televisión nacional ha tenido una referencia muy marcada en este aspecto, son pocos los actores que han podido sobresalir por su característica fenotípica.

---

<sup>59</sup> La estudiante en este momento cuenta con 17 años y es madre de familia, vive con un joven de la misma edad. Está terminando el bachillerato y tiene muchas ganas de seguir con sus estudios

La negación de los individuos y sus acciones a través del ejercicio de la discriminación se evidencian en la Escuela en la manera como se reproducen constructos mentales sobre la naturaleza de los roles endilgados a cada una de las categorías étnicas, pero además a las características identitarias de los estudiantes. Señala Celmira estudiante de grado noveno que:

*“si lo he sufrido, tanto en la calle como en el colegio por ser de color y ser cristiana diciéndome que, porque creo en Dios que soy una loca, y de color porque dicen que porque existen las cosas negras y esto no me afecta ya que nosotros los “negros” hemos aportado mucho a la evolución mundial, intelectual e infraestructura”.*

Hay dobles condiciones que afectan la discriminación y que prevalecen en el momento de las prácticas de integración y asimilación y que se justifican en la manera como se trata al otro. Señala Liseth estudiante de 17 años: *“sí, en el colegio me discriminaron, me dijeron que mi opinión no valía porque era mujer”*;<sup>60</sup> por otro lado, la estudiante Ingrid se siente discriminada por su condición física. *“Si he sufrido discriminación por ser gorda, porque siempre era la más gorda del salón y lo he sufrido en mi colegio por los compañeros”*

Un aspecto relevante y que interpela la situación que se presenta en la Escuela, es el contexto y el entorno con el que esta interactúa. Algunos estudiantes han sido discriminados en otros espacios. Por ejemplo: Fernanda señala: *“pues unas personas afros que vivían por mi cuadra me decían la “indígena” hace mucho tiempo, y ya”*

---

<sup>60</sup> Tradicionalmente la mujer colombiana ha padecido de discriminación en los diferentes aspectos de la vida nacional. El Estado ha modificado sus discursos de género tratando de dar mayor apertura hacia las capacidades de la mujer. En la Escuela como en el contexto de los estudiantes las escenas de discriminación se repiten constante.

Aparece en escena el trato diferenciado donde se establecen roles sociales, económicos y de género “Nunca me ha pasado ningún tipo de discriminación en ninguna parte. Pero sí, muchas veces estuvo a punta de suceder, hay mujeres que debido a su condición social (bajo) han soportado ser como esclavos, pero un hombre casi nunca siente ningún tipo de discriminación”, dice Luis estudiante de 11°.

“si, cuando por ejemplo hay gente que te mira mal solo por el hecho de que seas negro te menosprecia, porque piensan que ellos son superiores a nosotros... sucedió en la calle” (Isabella, 17 años, 10°).

“Sí, en el colegio me dijeron que mi opinión no valía porque era *mujer*” Hay estudiantes que se encuentran frente a una doble discriminación en relación con sus características fenotípicas, adicional a ello se encuentra la discriminación por el género.

Lo anterior devela que la discriminación en algunos casos es bimodal y que es sufrida por estudiantes que además de tener unas características étnicas particulares presentan un rasgo físico, lo cual genera exclusión, lo cual entorpece el proceso de construcción de identidad y de confianza sobre su carácter étnico e individual.

La discriminación es un fenómeno real y preocupante en el ámbito de la Escuela. Pero es evidente que esta se reproduce en cualquier esfera de la sociedad y a cualquier nivel. Orlando Estudiante de 10° señala que:

“una vez sucedió que por la cuadra donde yo vivía un vecino me dijo que sí la luz se fuera solo los ojos y los dientes, dijo que sólo él porque era moreno se veía de noche y sucedió jugando maquinas. Soy negro y eso es una discriminación que me digan así, todos tenemos nombres y apellidos y el mismo derecho”

*“Si he sufrido de discriminación, cuando estaba pequeña por ahí tenía como unos 10 u 11 años, sufrí de racismo hacia la raza negra o afro, fue con una compañera que como era blanca no la dejaban que se juntara conmigo que, porque yo soy afro, para mí eso es como una injusticia una bobada ser racista en esta vida si todos fuimos creados por la misma persona, Dios” (Diana, 17 años, 9°).*

Existe una comprensión, que somos diferentes porque tenemos una identidad que se configura a partir de las relaciones étnicas. *“Si, he sufrido de discriminación una vez que estaba en Carvajal (Fundación), un niño se cayó, yo lo iba a recoger y él me dijo: “suélteme que usted es negra” (Angie, 16 años, 10°)*

Cabe resaltar que es el sujeto quien construye su autoconcepto y que este se puede amparar en la manera como se percibe la discriminación y la imagen que se proyecta *“No, he sufrido ningún tipo de discriminación, porque me he dado el respeto como persona, sin avergonzarme” (William, 17 años, 10°)*

La discriminación en cualquiera de sus dimensiones genera vulnerabilidad personal o social. Este aspecto no ha sido borrado por el pluralismo, pues el proceso de homogenización aún está anclado a la Escuela. Aparece un rastro profundo de dominación que debemos ubicar y perseguir desde el periodo colonial.

#### **4.4.2 Somos de otros colores**

En el escenario de la Escuela ha prevalecido el integracionismo y la homogenización<sup>61</sup> como parte fundamental de la dominación monocultural. Las lógicas internas de las

---

<sup>61</sup> Con respecto a las políticas sociales educativas desde la perspectiva multicultural podemos evidenciar el asimilacionismo, la homogenización y el integracionismo como parte de la intervención que realiza el Estado con relación a la diversidad cultural. En el asimilacionismo se presente que el grupo minoritario asemeje o

instituciones educativas presentan una variedad de condiciones que en la realidad a veces superan las acciones por entender la complejidad del universo educativo.

El integracionismo y la homogenización son producto de la sociedad. En la Escuela, a través de las prácticas y los discursos, sobrevive esta manera de determinar las condiciones de los sujetos que interactúan en ella; estas prácticas conservacionistas producen un reflejo nefasto sobre la dinámica propia. Parafraseando a Gunter Dietz (2009) dentro del objetivo pedagógico, la heterogeneidad es el problema y la homogeneización la solución.

La identidad no solo está determinada por la manera como el sujeto construye su propio carácter desde todas las dimensiones de la vida, también se articula a la interacción que teje con los demás. En la Escuela esta situación es ampliamente identificable y permite encontrar posibilidades de comprensión y respeto ante un sistema tan fuertemente atomizado.

Para posibilitar mayor entendimiento sobre la manera como los estudiantes tejen sus redes de apoyo en la escuela y la manera como se expresan abiertamente con relación a su propia cultura, se presenta a continuación fragmentos de algunos de los diálogos sostenidos:

*“pues lo hago escuchando música, bailando y también con mis costumbres, todo lo anterior me hace identificarme con la cultura indígena” (Cristina, 15 años, 9º)*

*“me gusta mi voz y mi forma de ser, me gusta mi color de piel” (Luis, 16 años, 9º)*

---

adopte conductas, comportamientos que no son intrínsecos a su cultura, por ejemplo, en el caso de los grupos indígenas la desaparición de su dialecto o la transformación de este. Por su parte el integracionismo coloca el acento en la diversidad cultural como proceso que integra diferentes culturas; sin embargo, para que ello sea posible se deben contar con algunos elementos diferenciadores que permita el reconocimiento entre diversos pueblos, comunidades y etnias.



*“No, me avergüenzo de ser afro, es un orgullo ser de mi color y puedo hablar abiertamente”*  
(Gisell 16, años)

*Pues me divierto con las celebraciones del día de la afrocolombianidad, me hago peinados que representen como persona afro que soy y también participo haciendo comida para representar a los Afros (Gina, 17 años, 9°).*

Cada uno de los anteriores estudiantes tiene una manera diferenciada de expresar cómo viven y asumen su identidad étnica y cómo la transmiten a través de patrones que han sido reproducidos por la familia y rutinizados por la escuela, y que se incorporan a su imaginario como pertenecientes a un colectivo.

El tener una adscripción a una categoría étnica permite un reconocimiento histórico que posibilita una apertura hacia lo que asume el individuo y el colectivo, desde diferentes dimensiones de la vida: pero a la vez estas consideraciones permiten crear estereotipos frente a cada uno de los sujetos con los que se interactúan.

Es indudable que en la escuela aparecen los estereotipos y prejuicios como parte del mundo de las ideas que posteriormente se concretan en acciones discriminatorias. Es evidente que las características atribuidas a un grupo de personas de manera positiva o negativa tiende a complejizar las relaciones sociales.

*“Por ejemplo, los afros gritan mucho y hablan duro, la mayoría son groseros, les gusta pelear, bailan mucho les encanta la rumba”. (Lina 15 años: 9°)*

*“Pues, claro porque mi cultura (mulata) es la mejor porque a pesar de que somos diferentes somos buenas personas, yo me puedo expresar por mi habla, mi forma de ser y mi personalidad” (Michell, 16 años)*

En la I.E Gabriel García Márquez se ha institucionalizado la celebración del día de la afrocolombianidad, producto del proyecto etnoeducativo y la realidad institucional, en este espacio aparece una serie de tradiciones culturales sobresalientes donde hay una marcada tendencia por mostrar aspectos relativos a la etnia afro.

En su mayoría los estudiantes disfrutaban este espacio de encuentro donde la mayor preponderancia es de los afros; sin embargo, hay situaciones que llaman la atención por la naturaleza de lo que se dice y se expresa de manera artística. En diálogo sostenido con algunos estudiantes en medio de los eventos señalan que:

*“yo pienso que en estos tiempos mermó el racismo y ya la gente se expresa libremente, y pues mi cultura afro más que todo es de baile” (Adriana, 17 años, 10º)*

*“creo que no necesitamos ser racistas, lo importante es respetar y aprender que somos de otros colores” (Maryuri, 9º, 16 años).*

*“A mi parecen bien que se hagan estos eventos, pues nunca he visto señales de desprecio hacia el otro”. (Leny 9º, 14 años).*

Hay un esfuerzo encaminado a que los estudiantes comprendan la importancia de asumir el contexto y las situaciones peculiares en que se desenvuelven. El Distrito de Aguablanca en su heterogeneidad cultural muestra una riqueza invaluable. El reconocimiento que los estudiantes y la comunidad educativa en general realizan de la identidad se cristaliza en el fortalecimiento de las tradiciones.

No es desconocido que las migraciones provenientes del litoral pacífico, producto de fuertes contradicciones sociales, ha generado que Cali como ciudad capital del

Departamento del Valle se convierta en receptora de múltiples identidades étnicas y diversidad cultural que generan maneras y formas diversas de expresión.

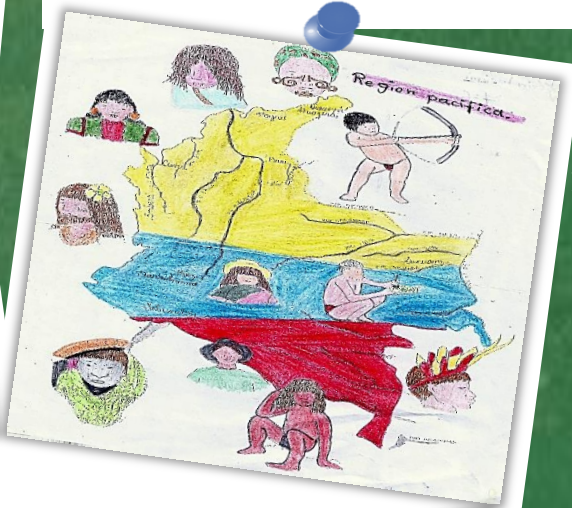
La manera como se asumen estas expresiones permea la vida de la I. Educativa y se representa en las singularidades en un espacio que por definición es multicultural. Es un hecho trascendente que en comunión con el proceso de aprendizaje se dé un fuerte desarrollo de los discursos y prácticas, donde sobresalen las acciones afirmativas o procesos de discriminación positiva<sup>62</sup>.

La anterior descripción nos conduce a pensar que hay un sin número de aspectos que inciden en el funcionamiento de la Institución Educativa y que marcan el derrotero a seguir en función del hacer. Las lógicas dominantes no pueden constituirse en la única opción a las situaciones particulares que vive a diario este espacio de encuentros de saberes. No se puede seguir juzgando al estudiante desde la ideología dominante, que en cierta medida es la que rutiniza la cultura escolar, dado que inculca, transmite y conserva vieja prácticas pedagógicas que generan por sí solas demasiada tensión.

---

<sup>62</sup> La discriminación positiva o acciones afirmativas son producidas por el Estado a través de intervenciones compensatorias con los grupos minoritarios, pretende equilibrar las condiciones de vida producto de la inequidad social o la vulneración de derechos que han sido históricamente invisibilizados. Algunas medidas compensatorias son familias en acción, particularmente en la I.E G.G.M los padres de familia reciben este subsidio, así como el kit escolar para los estudiantes en condición de desplazamiento.

Capítulo 5, Prácticas pedagógicas y culturales



Dibujos realizados por los estudiantes de grados 6° a 11° de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

## 5. Prácticas Pedagógicas y Culturales

*“La teoría y la práctica están indisolublemente unidas en la praxis. La práctica sin la teoría es activismo; y la teoría sin la práctica es bla- bla -bla. La liberación se da en la historia a través de una praxis transformante, que evita el idealismo y el objetivismo mecanicista”*

*Paulo Freire*

Este capítulo aborda la categoría de prácticas pedagógicas y culturales en el contexto de la Institución Etnoeducativa Gabriel García Márquez, específicamente se aborda en este apartado las subcategorías: sistema etnoeducativo, currículo, prácticas de aula y prácticas culturales desde la mirada de los docentes. La práctica educativa es el rasgo más significativo del acto pedagógico, pues, es una acción con sentido donde los sujetos son protagonistas cargados de saberes, intenciones y motivaciones.

### 5.1 Sistema etnoeducativo

Colombia es un Estado social de derecho por lo tanto debe garantizar a todos los niños y niñas en edad escolar el acceso a la educación. En el Artículo 67 de la Constitución de 1991 se señala que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. El Estado es responsable de velar porque se cumpla la gratuidad y la inclusión educativa en todo el país.

En el Capítulo 3 de la Ley General de Educación (Ley 115 del 8 febrero de 1994) se estipula en concordancia con lo establecido por la C.P.C 1991 y en relación con la pluridiversidad de nuestro país, la importancia de la etnoeducación para pueblos indígenas y afrocolombianos teniendo en cuenta los principios y finalidades de la ley: Integralidad,

interculturalidad, diversidad lingüística y participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

Esencialmente el ejercicio educativo que ha promovido el Estado para las comunidades afrocolombianas está amparado en la ruta legislativa, en la ley 70 de 1993 se especifica el proceso educativo como elemento constitutivo del reconocimiento de las comunidades negras.

Para materializar el proceso construido desde la etnoeducación y particularmente pensando en la población afrocolombiana, el Decreto del MEN 804 de 1995 establece la obligatoriedad de la etnoeducación en Colombia; de igual forma el Decreto 1122 de 1998, establece la cátedra de estudios afrocolombianos que comprende un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas para organizar un currículo acorde con las necesidades de la educación propia.

Aunque en Colombia se ha creado toda la ruta legislativa sobre la etnoeducación, es hasta hace muy poco que las Secretarías de Educación Municipal (SEM) se han interrogado sobre ¿cómo hacer etnoeducación en el contexto urbano?, teniendo esto otras implicaciones, pues, es muy difícil hablar de contextos urbanos étnicamente homogéneos; esto imposibilita en cierta medida la aplicación de la etnoeducación como una posibilidad de reconocimiento de la identidad étnica.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Como se ha expuesto a lo largo del texto la etnoeducación tiene una ruta legislativa que permite su conceptualización y el planteamiento procedimental sobre su aplicación, uno de sus desarrollos se evidencia en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos la cual permite acercarse a las situaciones y condiciones de las comunidades afrocolombianas. Es pertinente cuestionar la apropiación que los docentes realizamos de la implementación de esta cátedra y la naturaleza de la misma, teniendo en cuenta que hay que partir del contexto educativo para permitir el conocimiento de las diferentes culturas o por lo menos ese es uno de los derroteros trazados por la SEM.

Algunas instituciones de la ciudad de Santiago de Cali fueron reconocidas como instituciones etnoeducativas por tener una población mayoritariamente afrocolombiana. En ese proceso particular se inscribe la I.E Gabriel García Márquez, una de cuyas características principales es la atención de la diversidad étnica y cultural, para ello cuenta con un buen número de docentes etnoeducativos dadas las realidades específicas de la institución.

Como ya se ha mencionado, en la actualidad en el sistema educativo, los docentes de la I.E.G.G.M pertenecen a estatutos diferentes que se encuentran vigentes según la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, en la Institución Gabriel García Márquez convergen docentes de dos estatutos docentes (Estatuto 2277 de 1979 y el Estatuto 1278 de 2002), estos últimos avalados por concursos de méritos según plazas mayoritarias o etnoeducativas.

El concurso de méritos para ingresar a la carrera docente es realizado por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), para los docentes que se presentan por plazas etnoeducativas sustentan un proyecto direccionado a fortalecer aspectos relevantes de la población afrocolombiana. La razón de ser de un docente reconocido como etnoeducativo es trabajar con población de diversas etnias y culturas; sin embargo, este es un concurso impulsado por el Estado como parte de la reivindicación de las comunidades afrocolombianas. El Estado Colombiano desde la política pública ha generado una serie de acciones afirmativas para cerrar la brecha en materia de educación de las poblaciones vulnerables.

En la I.E. Gabriel García Márquez desde el año 2009 se viene trabajando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como una forma de visibilizar y formalizar desde el currículo la inclusión de la diversidad poblacional, dado que se encuentra en un contexto esencialmente

multicultural de acuerdo a las lógicas de migración del Distrito de Aguablanca. Como se ha venido mencionando, la dimensión pedagógica y el desarrollo curricular variaron debido a las nuevas demandas frente a la inserción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que se convirtió en obligatoria para las instituciones educativas con un porcentaje significativo de población afrocolombiana.

Cabe señalar que en la Institución Educativa GGM se trabaja la Cátedra de Estudios Afrocolombianos direccionada fundamentalmente a generar mayor conocimiento e interés por las particularidades de los afrocolombianos según el reconocimiento que se ha realizado por parte de la SEM y de las directivas de la Institución. En las cartillas producidas por el MEN sobre la cátedra de estudios Afrocolombianos todavía no hay un horizonte muy claro sobre cómo se articula la institución educativa que ha sido declarada etnoeducativa, por su alto índice de estudiantes afros, en un contexto urbano cada vez más multicultural.<sup>64</sup>

En los documentos oficiales de la Institución Educativa (PEI), donde se encuentra caracterizada como una institución etnoeducativa, no hay alusión particular al trabajo pedagógico con alguna población en particular, pues lo que se pretende es trabajar directamente con todo tipo de población. Como lo menciona una de las maestras entrevistadas: *“Nuestro PEI no hace referencia a ningún grupo étnico en especial. Por tanto, su visión y misión no están dirigidas a un grupo étnico en especial”* (Docente 1/ 1278)

---

<sup>64</sup> Las instituciones etnoeducativas en el contexto urbano con características multiculturales se enfrentan a una situación donde se simplifica las acciones educativas estas van dirigida a la población mayoritaria. Por tanto, en la I.E.GGM hay un mayor énfasis en los estudiantes afrocolombianos.



## **5.2 Caracterización de la población estudiantil. Diagnósticos y encuestas**

La I.E. Gabriel García Márquez asume que el entorno educativo es diverso es importante que en el contexto de la institución se reconozca la diversidad étnica y cultural como determinante de los procesos pedagógicos. Una de las estrategias para reconocer el entorno es la caracterización de la población, como lo plantea el MEN a través de las encuestas enviadas a las instituciones educativas y específicamente en la plataforma SIGCE. En esta medida señala una de las docentes de la Institución: *“Se reconoció la diversidad en la I.E aplicando una encuesta en las 3 sedes; ésta determinó los porcentajes de los grupos étnicos, sobresaliendo en su momento el afro; documentación que soportó ante la Secretaria de Educación el nombramiento de la I.E como Etno”*. (Docente 2 /2277).

Cada Año lectivo se realiza una encuesta sobre el componente étnico en cada uno de los grados que conforman la institución educativa. El formato es enviado directamente por la SEM y en él se especifica si los estudiantes son: Afrocolombianos, Indígenas, Mestizos, Room.; esta información también hace parte de la base de datos del DANE. Con la recopilación de esta información y teniendo en cuenta el trabajo adelantado por algunos docentes se realizó la caracterización de la población estudiantil.<sup>65</sup>

### **5.2.1 Diagnóstico Inicial**

La encuesta mencionada por la docente se realizó en el año 2009, se pretendía con ella construir el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la institución educativa, teniendo en cuenta algunos elementos específicos sobre su diversidad étnica, género y rasgos

---

<sup>65</sup> Es importante señalar que la identificación de las categorías étnicas/ raciales presentes en la I.E. GGM son realizadas por los docentes directores de grupo, son ellos los que identifican a cada uno de sus estudiantes; un criterio para ello son los rasgos fenotípicos, en algunos casos se realiza a través del autoreconocimiento.

fenotípicos. En esencia, el grupo de maestros que construyó la encuesta evidenció que había una significativa presencia de afrocolombianos pero no se especificaron los lugares de procedencia.

En diálogo con otras maestras (Registro diario de campo) se pudo establecer que la encuesta se realizó como parte de la caracterización institucional, para definir el tipo de población presente en la Institución. Algunas preguntas de la encuesta estuvieron determinadas por los rasgos fenotípicos de los estudiantes que integran las tres sedes educativas de la I.E Gabriel García Márquez, colaboraron en dicho trabajo docentes que se encontraban preocupados por la situación pedagógica de la institución y el diseño curricular.

El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural ha sido fundamental en la construcción del proyecto etnoeducativo. Como lo señala una de las docentes “*para nosotros era determinante conocerla por la variedad física y costumbres*” (Docente3 -1278/ mayoritario). Es oportuno precisar que en su momento fue importante realizar esta caracterización dado que la Institución venía de un proceso de transición y de escogencia del modelo pedagógico.

El primer elemento que aparece en escena es el reconocimiento que los docentes y directivas realizaron de la diversidad cultural como elemento transversal del currículo. Era indispensable conocer “*las características físicas de los miembros de la institución, los gustos, las preferencias*” (Docente 4/ 1278 etno). La importancia de caracterizar la población estudiantil permitió evidenciar que en la I.E Gabriel García Márquez existía una “*variedad de culturas que existen y las relaciones entre ellas*” (Docente 1278-Mayoritario). Lo anterior generó una serie de preguntas con relación a la dinámica propia de la Institución y las realidades del currículo.

### 5.2.2 Proyecto etnoeducativo

Dentro del ejercicio de la práctica pedagógica y la cualificación docente algunos docentes de la Institución Educativa realizaron un diplomado (2010) que involucraba la creación de un proyecto pedagógico. Por tal motivo, realizaron un ejercicio diagnóstico que generó interrogantes sobre la comprensión que los estudiantes tenían sobre la identidad étnica. El ejercicio consistió en realizar una encuesta a 70 estudiantes de los grados 6°-7° y 8° para identificar aspectos relevantes sobre su identidad. En dicha encuesta se les preguntó a los estudiantes por su lugar de procedencia, el lugar de origen de los padres, los gustos musicales y culinarios, como también la identificación específica con el tipo de cabello.

La encuesta del Diplomado arrojó datos importantes sobre cómo los estudiantes estaban construyendo su identidad; la mayoría son originarios de Cali y sus familias provienen de otros lugares de Cauca y Nariño, entre sus preferencias musicales se encontraba el reggaetón y la salsa; con respecto a la comida, los estudiantes manifestaron que entre sus comidas preferidas se encontraba el sancocho y la bandeja paisa, y con relación al tipo de cabello los estudiantes manifestaron que eran crespos o ensortijados

Es muy peculiar analizar los resultados presentados por los maestros pues a partir de esta encuesta aplicada pudieron inferir que: *“Con relación al lugar de nacimiento queda la duda con respecto a si todos los estudiantes que contestaron Cali, son nacidos allí, o en realidad no quieren manifestar su verdadero lugar de origen; si la duda es cierta, encontramos un caso de bajo nivel de identidad, de igual forma, se observaron otros criterios donde no se incluían en la etnia ni se reconocían como tal”* (Proyecto Etnoeducativo Docentes GGM, 2010).

Con relación al planteamiento realizado por los docentes en su informe final, representa un imaginario que problematiza la caracterización realizada en la Institución. Se establece un prejuicio sobre el lugar de procedencia y la configuración identitaria de los estudiantes, que provoca un análisis subjetivo sobre las particularidades arrojadas en la encuesta.

La pertenencia a un grupo es uno de los temas relevantes en la escuela, para determinar los factores predominantes en las relaciones sociales y en el entramado de la construcción de lo que significa la autoimagen y el autoconcepto. Los docentes en el ejercicio de la encuesta reconocen que hay un grupo muy diverso de estudiantes, que poseen características interpersonales e intrapersonales que prefiguran distintas posibilidades de construcción de la identidad étnica, que posibilita la convivencia con los otros, sin embargo, es muy arriesgado aseverar que el estudiante no manifiesta su verdadera identidad.

Los prejuicios en la Escuela son una realidad<sup>66</sup> y una manifestación del desconocimiento sobre lo que significa la diversidad étnica y cultural en un espacio donde prevalece el multiculturalismo, que designa otras lógicas sobre la construcción de la identidad. En los niños la construcción de la identidad está permeada por estructuras complejas, actos simbólicos e imaginarios que cuestionan la manera en que deben desenvolverse en sociedad.

### **5.2.3 Encuesta anual**

De igual forma, año tras año se ha realizado el ejercicio de construcción y levantamiento de datos sobre la población presente en la Institución Educativa. Sobresale que en el año 2011 el equipo de ciencias sociales realizó, como parte de su práctica pedagógica, un proyecto sobre las “etnias de Colombia”; donde realizó una caracterización de la población presente

---

<sup>66</sup> Los prejuicios presentes en la I.E GGM están relacionados con la discriminación étnica, el sexismo y la orientación sexual.

en la institución educativa a través de una encuesta, haciendo énfasis en la procedencia de los estudiantes; pues este era un dato que no se había contemplado en la encuesta anterior. Los datos arrojados en la encuesta del equipo de Sociales fueron utilizados para desarrollar el trabajo de aula propuesto por los docentes.

En los años sucesivos la Institución ha aplicado una encuesta sobre la información de la población estudiantil. En la encuesta anual en uno de los apartados, se encuentra “clasificación de estudiantes por raza” de acuerdo a las siguientes categorías: Indígenas, Afrocolombianos, Mestizo, Room Gitano, la encuesta indaga por otro tipo de rasgo de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto nacional, y por aspectos de género.

#### **5.2.4 Encuesta de investigación**

Como parte del actual proceso de investigación y dentro del acercamiento a los docentes de la I.Educativa, aplique una encuesta para determinar la etnia de cada uno de los estudiantes de acuerdo a su nivel de escolaridad. Es así como se realizó el ejercicio con los directores de grupo teniendo en cuenta las categorías étnicas utilizadas y de acuerdo a la particularidad de la institución: mestizo, indígena y afrodescendiente; cada docente indicaba cuál era la categoría que se acomodaba a cada uno de los estudiantes pertenecientes al grupo.

La encuesta de investigación se realizó en dos momentos: los orientadores de grupo debían revisar la lista de estudiantes para determinar la categoría étnica; no era una condición que el estudiante estuviera presente en el salón de clase pues para el momento era interesante que los docentes a partir del conocimiento que tenían del tema determinaran la etnia de sus estudiantes.

De otro lado, la revisión de la lista de acuerdo a las categorías étnicas se realizó con los propios estudiantes quienes señalaban a qué etnia pertenecían. Aunque la categoría blanca no se tuvo en cuenta algunos estudiantes manifestaron que correspondían a ésta; lo cual tiene implicaciones sobre la construcción de la identidad pues para el caso caleño la categoría blanca se ha mimetizado con las características fenotípicas del mestizo<sup>67</sup>.

El ejercicio de la encuesta en cierta medida validó el esfuerzo por pasar de una situación descriptiva a una situación con un matiz más de carácter interpretativo, comprender por qué se afirma esto. Después de observar los datos entregados por los docentes y de hacer nuevamente la encuesta a los estudiantes partiendo del siguiente enunciado: De acuerdo con su cultura, historia, pueblo o rasgos físicos usted se reconoce cómo, se hallaron nuevos elementos de análisis que determinan la manera como se vienen desarrollando las prácticas pedagógicas de los docentes y los desafíos que esta propone.

Particularmente, en uno de los grupos de bachillerato (grado 6to) se hizo la encuesta en dos ocasiones; en el primer caso se realizó con la orientadora de grupo, el número de estudiantes tenidos en cuenta fue de 38, de ese ejercicio se identificó que en el grupo había 8 estudiantes indígenas, sobre esta información se desconocen los criterios que se tuvieron en cuenta. En el segundo caso la encuesta fue realizada por un equipo de docentes que querían conocer las características de los grupos, se determinó para este grupo que específicamente solo había un estudiante indígena.

---

<sup>67</sup> Las encuestas realizadas por la SEM, EL DANE y la I.E.GGM permiten identificar el autoreconocimiento que realizan los estudiantes sobre su procedencia e identidad. En algunos casos los estudiantes preguntan a los docentes a que categoría étnica pertenecen apareciendo términos raciales que siguen siendo parte de la denominación presente en la escuela.

Con respecto a lo anterior, entiendo que la escuela es un espacio donde interactúan discursos técnicos y dispositivos que prevalecen en la construcción que los docentes hacen de las características de sus estudiantes. El dialogo pedagógico permite interactuar con los estudiantes, conocer su contexto, su vida familiar, su historia de vida; sin embargo, los discursos e imágenes al interior de la escuela en cierta medida no permite ampliar y cualificar el conocimiento que el docente alcanza de sus estudiantes.

Sin lugar a dudas, el reconocimiento que los sujetos niños, niñas y docentes, elaboraron sobre la etnia es un punto importante en la reconfiguración de las estrategias que se deben implementar por parte de la SEM y de las instituciones etnoeducativas. Es relevante mostrar cómo los docentes están asumiendo e incidiendo en elaboraciones específicas sobre lo que significa la identidad y cómo esta se construye a partir de la interacción con el otro y el reconocimiento que se realiza de ese otro.<sup>68</sup>

Ahora bien, es interesante observar cómo el profuso discurso sobre la diversidad y la inclusión educativa en la escuela, permea todos los escenarios de la vida social. Es importante articular otras lógicas que permitan entender que el discurso clasificador al cual estamos acostumbrados en la escuela debe superar la dualidad entre el “nosotros” y el “ellos”, no solo se debe hablar de diversidad, además es relevante abordar preguntas que nos lleven a preguntarnos por el “otro” y conversar con el “otro”

En palabras de Skliar y Téllez (2008:110) la diversidad tiene la capacidad de disolver y de construir imágenes que solo parecen ser capaces de reproducir, sostener y desempeñar un

---

<sup>68</sup> Es importante señalar que en el discurso y en el ejercicio de la práctica pedagógica la tendencia de los docentes es agrupar a los estudiantes bajo unos parámetros que están establecidos en la planeación de clase, en ese sentido las estrategias no se incorporan o aun son muy difusas. Se evidencia una mayor preocupación por incorporar temáticas como diversidad, étnica, derechos de las poblaciones o la discriminación étnica.

tipo de lógicas más bien dualística entre el “nosotros” y el “ellos”; en cierta medida, hablar de diversidad es reconocer la existencia de la exterioridad y la afirmación de los sujetos. La auto-identificación en el escenario de la escuela permite consolidar otros derroteros y perspectivas que contribuyen a visualizar que la heterogeneidad es una posibilidad en medio de un discurso monolítico.

### **5.3 Currículo y Prácticas de aula**

El currículo desde sus tres momentos (diseño, desarrollo y evaluación)<sup>69</sup> debe considerar los aspectos particulares del entorno educativo, el perfil de los estudiantes, la modalidad que se presenta en la institución que debe estar articulado y en correspondencia con el modelo pedagógico. Existe una perspectiva tradicional que limita el currículo a la construcción vertical y planificada de los contenidos que no posibilita una mayor articulación con el contexto y con las necesidades de los estudiantes, excluyendo cualquier intento por generar una práctica pedagógica renovada.

Sin embargo, la perspectiva crítica hace un llamado a asumir el currículo de una forma integrada que genere conocimientos que pueden ser negociados a partir de contenidos que salen de los intereses producto del diálogo pedagógico. Los sujetos de la acción pedagógica emergen para dar fundamento a una realidad manifiesta en la escuela de hoy, como producto de lógicas presentes en la sociedad, una actitud y disposición diferente frente a lo que

---

<sup>69</sup> En el sistema educativo el currículo es de vital trascendencia para toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza. El MEN define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural. Permite colocar en práctica el PEI; desde esta noción instrumentalizada se evidencia el cúmulo de procesos y recursos referentes a la enseñanza y el aprendizaje. En los últimos años la reconceptualización del currículo ha permitido un mayor direccionamiento y en énfasis en lo disciplinar, sin embargo, el contexto y la profundización en conceptos se convierten en elementos claves en el momento de incorporar los planes de estudio. Es prioritario identificar los cambios producidos por la sociedad y la aplicación a campos aún en construcción como el proyecto intercultural.



significa la diversidad y la diferencia; la escuela está llamada a buscar estrategias que permitan otros horizontes de interpretación.

La intervención en varios de los aspectos preponderantes en la vida de la escuela los lleva a cabo el docente. La práctica pedagógica concreta que se manifiesta en el aula de clase o en los ambientes de aprendizaje es diversa y puede llegar a ser contradictoria; su riqueza estriba en conseguir y alcanzar nuevas estrategias que generen innovación educativa. No se trata de re-bautizar las viejas prácticas, la apuesta debe ser ambiciosa, fundamentada con propuestas alternativas que generen pensamiento crítico y posicionamientos frente al caduco sistema educativo.

En la práctica pedagógica confluyen varios elementos que están atravesados por la concepción del mundo y las realidades particulares del contexto educativo. Hay múltiples interrogantes frente a lo que significa el proceso de enseñanza aprendizaje y los logros que este pretende, no solo desde el currículo y la planeación educativa; también desde la dimensión personal del estudiante y del docente. Las representaciones impuestas en la Escuela se desvanecen solo a través del ejercicio consensuado y edificante de explorar alternativas y nuevas estrategias metodológicas.

La práctica pedagógica no se agota en el ejercicio didáctico que se realiza en el aula de clase. Los ambientes de aprendizaje<sup>70</sup> son aún más amplios y se articulan con las actividades desarrolladas en general por la escuela. Una dimensión fundamental en esta construcción

---

<sup>70</sup> Los ambientes de aprendizaje son espacios donde interactúan los docentes y estudiantes en un diálogo permanente que posibilita experiencias y aprendizajes significativos; las aulas de clase se convierten en el escenario propicio para generar experiencias de desarrollo y aprendizajes de los sujetos. Un aula de clase es donde se desarrolla el proceso pedagógico puede ser un salón de clases, un laboratorio, una cancha o una salida pedagógica.

colectiva de lo que significa el acto pedagógico es el reconocimiento de la diversidad cultural en relación con las actividades propiciadas por los docentes y asumidas por los estudiantes.

En la I.E Gabriel García Márquez se han venido desarrollando prácticas pedagógicas recurrentes, que visibilizan el entorno social y dimensionan lo que significa estar en un espacio esencialmente etnoeducativo. Las estrategias han sido variadas y obedecen a una necesidad de particularizar “*En la institución imperan los afrocolombianos y sus costumbres en la mayoría*”. (Docente 3, 1278 – " (Estatuto1278-mayoritario). Se pueden reconocer “*como miembro de un grupo étnico, casi siempre por rasgos fenotípicos*” (Docente 6, 1278). Dentro de las prácticas de aula es muy recurrente identificar a los estudiantes por sus rasgos fenotípicos, pues, resumiría en esencia como se constituye una etnia. Esta construcción colectiva se concibe a partir del distanciamiento que se realiza cuando de manera comprensiva se indaga en profundidad lo que significa la identidad de grupo. Parafraseando a Gunter Dietz (2009) “la heterogeneidad es el problema y la homogenización es la solución”. No pensamos en el “otro,” no construimos identidad para el “otro”, solo incorporamos productos pedagógicos esencialmente asimilacionistas.

La multiplicidad de expresiones identificadas permite evidenciar la riqueza contextual de la Institución Educativa Gabriel García Márquez y también permite comprender que hay posibilidades frente a una construcción flexible del currículo “*Algunos lo hacen a través de su etnia, otros a través de su tono de piel y en gran cantidad a través de los gustos musicales y gastronómicos. Están otros que lo evidencian por medio de su hablar*” (Docente7/ 1278).

Castillo (2007) y Walsh (2007), en dos artículos diferentes de la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, manifiestan la importancia de la Etnoeducación como parte integral de las comunidades afrocolombianas, pero desde una mirada propia no

ajena al pensamiento y los saberes colectivos. La praxis educativa posibilita este entendimiento sobre lo que significa trascender los discursos estatales, en un currículo programado y un acto pedagógico que naturaliza comportamientos excluyentes.

Los docentes desde un posicionamiento crítico estamos llamados a construir una escuela que materialice acciones donde se entienda al “otro” desde su complejidad y que recurra a nuevas estrategias que posibiliten avanzar en el dialogo de saberes. Debemos dejar de lado una Escuela que sigue amparada en el discurso multiculturalista que ignora las relaciones interpersonales de los sujetos, sus características socio-históricas y económicas y sus posibilidades emancipatorias.

#### **5.4 Prácticas pedagógicas culturales**

La variedad de actividades desarrolladas en la institución hace parte del proyecto etnoeducativo que se asume y direcciona desde el trabajo relacionado con la comunidad afrocolombiana. Esto se realiza a través del “*Reconocimiento en las izadas a la bandera, fechas especiales sobre todas las culturas, el periódico, el baile, la música y el arte*” (Docente 8/ 2277). Esto permite demostrar las habilidades artísticas y la capacidad frente a la expresión de los estudiantes de la Institución.

Sin embargo, este tipo de actividades no son bien recibidas por algunos docentes pues según sus palabras “*Me parece que en su mayoría son activismo*” (Docente 9/ 1278). En una indagación posterior sobre este fenómeno del activismo, algunos docentes manifiestan inconformidad sobre la realización de estos eventos, pues son de carácter parcializado asumiendo parte de las etnias presentes en la Institución.

En la Institución Educativa existen prácticas de aula como talleres, dictados, exposiciones y actividades de indagación, etc. Asimismo, existen prácticas que fortalecen el panorama de lo que se hace en los diferentes ambientes de aprendizaje, que se direccionan hacia un trabajo de tipo colectivo y que establece un vínculo con toda la comunidad educativa.

En el transcurso de la investigación se evidenció una serie de actividades que hacen parte del proyecto etnoeducativo, teniendo cada una de ellas una preparación por parte de los estudiantes y docentes, donde los directivos apoyan el proceso para que este pueda realizarse. Algunos padres de familia colaboran para que sus hijos participen en los eventos, en general son actividades que permiten la manifestación de los afrocolombianos con la participación del estudiantado.

- **Izada de bandera**

Durante el tiempo de la investigación participe en 2 Izadas de bandera, cuya temática estaba relacionada con los afrocolombianos. Es importante mencionar que se realizaron grandes esfuerzos por hacer una indagación sobre personajes afro que le aportaran a la riqueza inmaterial de Colombia. Los estudiantes escogidos por los directores de grupo para hacer la personificación, estudian a profundidad su caracterización que es mostrada ante todos estudiantes y docentes de la jornada.

A través de las izadas de bandera los docentes pretenden generar una mayor reivindicación de los derechos del pueblo Afrocolombiano y de las comunidades indígenas, haciendo énfasis en sus logros y en las situaciones vividas por estos. En su mayoría los estudiantes respetan y están atentos a los personajes interpretados por sus compañeros como parte de la comprensión que realizan sobre el propósito de la izada.

Particularmente, en las dos izadas que se tomaron como referencia para esta investigación, se presentaron agrupaciones folklóricas de la comunidad, donde participan egresados que siguen teniendo vínculo afectivo con la institución y que ahora son integrantes de fundaciones que patrocinan sus habilidades artísticas. Las expresiones musicales, retoman elementos esenciales y característicos de la zona del pacifico colombiano de donde procede un buen porcentaje de los estudiantes matriculados en la institución.

- **Semana de la afrocolombianidad: comidas y talento afro**

El 21 de mayo se celebra en Colombia el día de la afrocolombianidad el Congreso de la República determinó la importancia de establecer esta fecha como un homenaje a la población afrocolombiana y a la abolición de la esclavitud que se dio este día en 1851. Recogiendo esta idea la Institución Educativa GGM, año tras año realiza la semana de la afrocolombianidad, actualmente se hace en dos días. Es un evento organizado por el comité etnoeducador de las tres sedes, el cual definen cuáles serán las actividades centrales.

Como parte del evento, los estudiantes presentan actividades de aula que son concertadas con los directores de grupo, en general son talleres reflexivos sobre temas particulares. Después de las jornadas de reflexión y de la realización de los talleres, en algunas oportunidades inconclusas, los estudiantes se entregan laboriosamente a la representación de personajes afro y a la muestra gastronómica de los platos del litoral pacífico que son enviados por los padres de familia.

Las estudiantes participan en un concurso de peinados afro, donde predominan las trenzas, los cabellos sintéticos y postizos de diversos colores. Las estudiantes deben tener un atuendo alusivo a sus peinados, en la mayoría de estos participan sus familiares o compañeras de

clase. El jurado las clasifica dependiendo de la originalidad del peinado, el grado de dificultad del peinado, el atuendo y los aplausos del grupo. Buena parte de su imagen proyecta un significado relevante, sobre el rol que están desempeñando al ser las portadoras y participes de un proceso en esencia trascendental en la construcción e identificación con su grupo étnico.

En general la participación que realizan los estudiantes en evento del Talento Afro tiene relación con el canto y el baile de diversa índole. Sobresale que los estudiantes hombres en su mayoría construyen lo que ellos denominan la “lirica” presente en el Rap, como género musical relacionado con su contexto y que determina la forma como asumen y vivencian éste. Las estudiantes, se presentan con canciones de artistas colombianas y norteamericanas que representan el Soul, con voces fuertes y bien entonadas que generan aceptación por parte de los estudiantes.

Las expresiones corporales de los estudiantes se manifiestan en el baile, se advierte ganas, disposición y entrega en cada uno de las coreografías. En algunos casos los estudiantes preparan de manera empírica sus pasos de baile con un grupo de compañeros que determinan el vestuario y la manera como se desarrollará la presentación. Por otro lado, hay estudiantes que pertenecen a grupos o escuelas de salsa y Hip Hop presentes en la Comuna, que participan con puestas en escena más elaboradas. Se definen los ganadores a partir de la originalidad, la creatividad del grupo y el grado de dificultad del acto.

- **Festival de danza**

Desde finales del 2011 el comité etnoeducador comenzó a realizar una serie de actividades culturales, entre ella la semana de la afrocolombianidad y el festival de danza,

para dar mayor participación a todos los estamentos de la Institución Educativa GGM y fortalecer la identidad afrocolombiana. Se recurrió a la danza como la principal expresión artística que reconocían los estudiantes y como manera para propiciar que la participación fuera exitosa por parte de las tres sedes educativas.

Finalmente, el festival de danza se llevó a cabo por primera vez en octubre del 2012, con la participación de docentes, estudiantes, directivos y padres de familia que participaron en la actividad. En esa actividad se realizó un gran esfuerzo por mostrar a la comunidad educativa la esencia de la expresión corporal, la lúdica y el encuentro con la música del Litoral pacífico con las manifestaciones dancísticas del caribe. El evento se convirtió en una experiencia significativa, por las dimensiones del acto cultural y la preparación del evento por parte de los estudiantes y docentes. En los sucesivos años no se ha realizado el evento.

La incorporación del festival de Danza a las diversas actividades realizadas por el comité etnoeducador se convirtió en una experiencia significativa que fortaleció el reconocimiento cultural de la población afrocolombiana. La comunidad educativa en general participó como espectador de los aportes a la construcción de la identidad y fundamento de lo que los estudiantes y docentes se propusieron con respecto al fortalecimiento del conocimiento sobre los bailes propios del pueblo Afro.

- **Foro jóvenes afro**

Es un evento que se diseñó como parte de las actividades del Comité etnoeducador para fortalecer la participación de los estudiantes de la Institución. Sin embargo, el Foro se convirtió en un espacio donde los estudiantes interactuaron con un experto, conocedor de la situación de los afrocolombianos en Colombia. Este conocedor del tema aportó elementos

sobre la historia de esclavitud y exclusión padecida por la población afrocolombiana. Las imágenes presentadas en el evento fueron impactantes para algunos estudiantes que desconocían los términos de la “trata negrera”

Con relación al activismo en las prácticas pedagógicas de los docentes, éste se ve reflejado en los estudiantes cuando reconocen la existencia de la semana de la afrocolombianidad, algunos disfrutaban y la asumen como una posibilidad de reconocimiento identitario, de ampliar los conocimientos sobre los saberes ancestrales; otros, por el contrario, señalan que siempre se realiza lo mismo y con un marcado acento en la población mayoritaria. Los estudiantes mestizos e indígenas se suman a la celebración y participan de ella, algunos se convierten en colaboradores de sus compañeros.

En el registro de diario de campo y los videos grabados sobre los eventos realizados en la institución, los estudiantes manifiestan alegría frente a la actividad, se sienten interesados por lo que se está realizando especialmente en el evento del Talento Afro, donde se escoge un estudiante de cada grado para demostrar sus habilidades y aptitudes artísticas, en algunas oportunidades son acompañados por otros estudiantes de diferente etnia.

Lo anterior es asumido por los docentes como una posibilidad de interactuar con el conocimiento de la comunidad afrocolombiana y de resaltar sus valores y tradiciones ancestrales pues de lo que se trata es *“de interactuar con la gastronomía, el baile, las costumbres. Aceptar el pluralismo como forma de vida y eliminar el etnocentrismo y el racismo...El respeto a la diversidad que enriquece la dignidad humana”*. (Docente 8 /2277).

La variedad de actividades y la intención de la misma permite evidenciar un reconocimiento cultural, donde la tradición cobra vigencia y se fortalece a través de la rigurosidad de la



indagación, la recolección de información en la propia comunidad y los elementos nuevos que se fusionan en el proceso de reconocer y caracterizar los aportes de las comunidades indígenas y su ancestralidad; las formas como los pobladores del pacifico han logrado permanecer y sustentarse en la ciudad y que constituye parte fundamental de su conexión y arraigo con sus costumbres que hacen presencia en la escuela a través de la identidad de grupo.

### **5.5 Polifonía de voces**

En esencia, el trabajo se ha ido realimentando de una polifonía de voces donde la diversidad cultural aparece como una posibilidad ante un trabajo que se venía desarrollando de manera desarticulada y sin un panorama diferente. La práctica pedagógica se nutre de experiencias en un esfuerzo desde la reflexividad, y el ejercicio dialógico que permea la esencia y la naturaleza misma del proceso de enseñanza aprendizaje.

Frente al trabajo en el aula y los ambientes de aprendizaje, el docente debe poseer unas competencias que le permitan accionar todos los elementos presentes en el contexto desde la dimensión cognitiva, actitudinal y práxica. Desde la concepción pedagógica, la práctica docente se fundamenta en el ejercicio del hacer (acción) y los postulados teóricos que se presentan como posible lógica de la coherencia, desde una intervención que se hace cada vez más necesaria.

Los planteamientos de Paulo Freire cobran vigencia desde una cosmovisión política que permite ampliar el panorama de la realidad del sistema educativo en general, y de la I.E Gabriel García Márquez en particular. Para alcanzar una mayor congruencia con la finalidad de la educación y el ejercicio construido y evidenciado en el aula de clase se hace necesario

consolidar una práctica que haga un permanente ejercicio de escucha e interacción con los miembros de la comunidad educativa.<sup>71</sup>

El *saber hacer* es la expresión del conocimiento tácito que se representa en el imaginario, la percepción, y de los elementos consustanciales de las acciones del sujeto que interviene en el contexto educativo. Es una actividad permanente, intencionada y dinámica. El docente por lo tanto está equipado de un bagaje que se produce a partir de las vivencias, las experiencias y los derroteros de sentido trazados con la finalidad de actuar.

Cada una de las actividades desarrolladas en la Institución Educativa Gabriel García Márquez constituye una estrategia que posibilita el encuentro entre cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa; estas fundamentan la razón del proyecto Etnoeducativo y se aproxima al deber ser de la cátedra de estudios Afrocolombianos; sin embargo, el esfuerzo se verá de manera marginal si la apuesta sigue siendo desde la propuesta multicultural.

La apuesta es grande desde el proceso de transformar las viejas prácticas. Se debe proseguir en la defensa de articular la Escuela con pedagogías que armonicen el sentido colectivo, permitiendo la pluralidad del conocimiento y la apuesta por la inclusión desde un proceso diferencial que respete la singularidad.

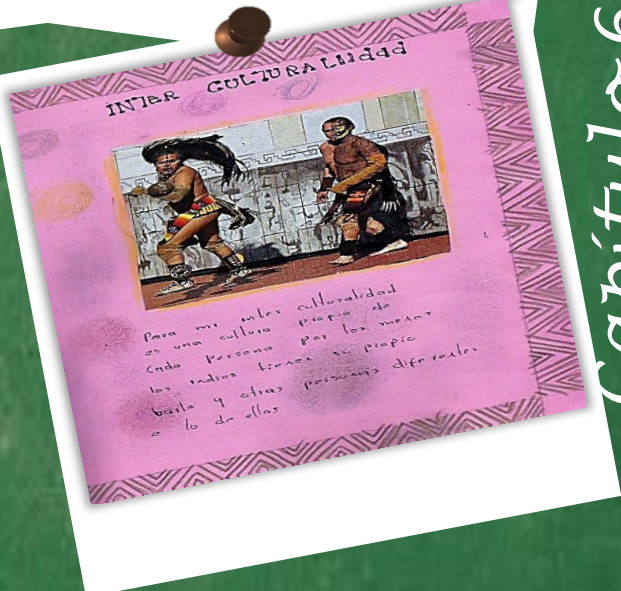
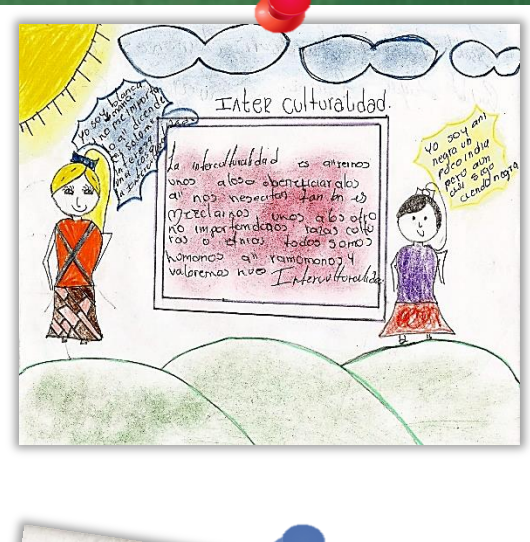
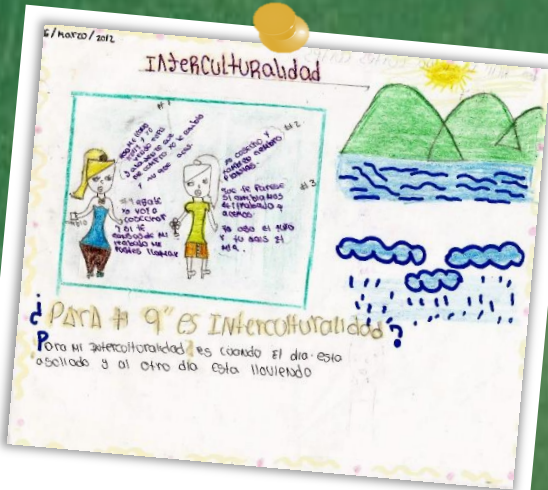
La Escuela como organismo vivo y la educación como apuesta política deben evidenciar un serio cuestionamiento sobre la manera como se le otorga sentido a las prácticas pedagógicas y culturales en contextos multiculturales. Este capítulo evidencia un serio

---

<sup>71</sup> Las competencias emergen como producto continuo de la práctica pedagógica y de aula. Los docentes en su quehacer cotidiano se ven enfrentados a un sinnúmero de situaciones que deben resolver; un ejemplo de ello es el escenario del aula multidiversa donde aparecen características diferenciales un tema recurrente es la interpretación sobre la cultura y la etnia la cual tiene un mayor énfasis en el reconocimiento y las particularidades sobre estas.

compromiso de la I.Educativa por entender las dinámicas propias de las prácticas pedagógicas desde un amplio panorama.

El siguiente capítulo está enmarcado en las particularidades de la convivencia en la I.E Gabo, aspecto relevante para entender la lógica de la diversidad étnica en un contexto multicultural.



Dibujos realizados por los estudiantes de grados 6° a 11° de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

## 6. Convivencia en la I.E Gabo

En este capítulo centraré mi análisis en dos aspectos fundamentales: la noción de convivencia y cuatro dimensiones de la misma (normativa, actitudinal, identitaria y regulación del conflicto)<sup>72</sup> en el ámbito específico de la escuela multicultural, aspectos centrales para entender el entramado que se vive en la escuela como espacio microsocial donde se presentan diversas dinámicas sociales. El capítulo consta de 3 apartados relacionados entre sí y que dan cuenta de la indagación a profundidad que se realizó particularmente sobre esta categoría, en la primera parte se develan las nociones de convivencia a partir de las entrevistas y talleres realizados con los estudiantes; en un segundo momento se analizan las dimensiones de convivencia planteadas por Giménez (2005) para finalmente, en el tercero, esbozar las propuestas que realizan los estudiantes sobre las situaciones problemáticas que se presentan en la institución y que afectan la convivencia.

Como se ha venido planteando a lo largo del trabajo, la convivencia es un ideal social que es valorado y deseado, así como una realidad social que de hecho tiene existencia en algunos momentos históricos y presentes, y en determinados lugares y contextos (familiares, locales, etc). La convivencia es, por lo tanto, un deber ser y un ser, algo normativo y algo de facto. Se trata de una noción relacional procesual, cambiante y dinámica (Giménez, 2005). Cuando en la escuela se habla de convivencia se alude a las interrelaciones que se dan entre los sujetos

---

<sup>72</sup> Como se presentó en el marco teórico, los planteamientos de Carlos Giménez son indispensables para comprender la convivencia a través de diferentes dimensiones. Aunque se tuvo en cuenta todas las dimensiones trabajadas por este autor, como se presenta en el cuadro, para efectos de esta investigación se recurrió a cuatro dimensiones: normativa, actitudinal, identitaria y la regulación del conflicto.

de la comunidad educativa, las cuales son cambiantes; por lo tanto, la convivencia no es estática, sino que es una construcción colectiva y dinámica.

Es pertinente delimitar el horizonte de la noción de convivencia con respecto a la construcción que realizan los estudiantes y docentes que participaron del proceso de la investigación. Cabe señalar que el proceso se adelantó en el momento de transición cuando se estaban realizando las primeras capacitaciones sobre la Ley 1620 o Ley de Convivencia Escolar. Lo anterior, generó una dinámica diferente frente al conocimiento que se tenía sobre la convivencia y se dio significado e importancia tanto al Manual de Convivencia como al entendimiento sobre la Ruta metodológica para la atención de las situaciones de conflicto.

### **6.1 Nociones de convivencia**

Para develar las nociones de convivencia de los entrevistados fue necesario revisar las diferentes entrevistas, el diario de campo y la información recopilada de los talleres que permitieron encontrar de manera implícita lo que cada sujeto construye como convivencia. Era indispensable conocer esta noción e imaginarios para comprender como era la relación y las manifestaciones sobre convivencia que se estaban presentando en la Escuela y por ende diseñar algunas estrategias para asumir esta situación.

En la escuela la convivencia es identificada como un ideal societal que permite armonizar las relaciones de los sujetos presentes en ella. Particularmente en la I.E GABO se identificaron diferentes nociones con respecto a la convivencia:

### **6.1.1 La convivencia como vida en común**

Una de las acepciones más utilizadas es la convivencia como vida en común, como lo plantea Giménez (2005), por ser un ideal que “es valorado y deseado”. La interacción entre la comunidad educativa está mediada por las relaciones, la construcción de la identidad, la resignificación de sus proyectos de vida, siendo configurado todo lo anterior a partir de la vida en común en determinado espacio que también teje sus particularidades.

Los estudiantes manifiestan que la convivencia hace parte de su diario vivir, como lo expresa Luisa estudiante de 9º “entiendo por convivencia lo que hago todos los días en el colegio” la convivencia hace parte de la vida, no está por fuera de lo que realizamos. En esa medida significa que hay una conexión y una comprensión que permite identificar lo que hacemos como parte del proceso vivido en la Escuela, es estar con otros en el mismo espacio, establecer relaciones más o menos cercanos; existe el encuentro como opción para no estar solos.

### **6.1.2 La convivencia como ideal societal**

- La igualdad

En el testimonio de Camila podemos reconocer este significado ligado al reconocimiento de la igualdad: “Para mí la convivencia es convivir con otras personas sin importar la condición que tengan” (Camila, 15 años, 9º). Lo expresado por la estudiante permite dilucidar la comprensión que se tiene sobre la convivencia en un espacio donde converge una multiplicidad de condiciones sociales, personales, afectivas, históricas y culturales,

produciendo un reconocimiento de la identidad y una apuesta mayor por incorporar diversas formas de relacionamiento en la interacción con otras personas.

### **- La tolerancia y el respeto**

La convivencia es comprendida desde los valores implícitos en la sociedad y en los sujetos. Como lo menciona Melody estudiante de 11º “saber respetar las diferencias de los demás y ser tolerante, el respeto y la tolerancia permiten conocer las diferencias étnicas de nuestros compañeros. Existe un reconocimiento del otro como portador de un saber que puede ser valorado e intercambiado. Lo anterior permite afianzar el compromiso hacia una convivencia ciudadana que se proyecta desde la Escuela.

Es interesante conocer que los estudiantes manifiestan que la convivencia hace parte de la vida y la interrelación de los sujetos que se encuentran en el escenario de la Escuela. Como lo menciona Cinthia 10º: “Entiendo que la convivencia es una forma de acostumbrarnos a las demás personas y aceptarnos como somos”. La Escuela en su dimensión relacional permite encontrar al otro desde su visión del mundo y reconocerse a partir de allí.

Las sociedades democráticas apelan al discurso de la tolerancia y la aceptación como manifestación de las diversas formas que operan en el relacionamiento de los sujetos. Este permite comprender la diferencia en medio de la diversidad de acciones, sentires y procesos, alude a una situación que se manifiesta a través del discurso y la acción. “en el colegio hay estudiantes diversos, piensan diferente, hay muchos afrocolombianos, pero también de otras etnias, lo importante es vivir en armonía y ser tolerantes. Los docentes nos dicen que debemos aceptar porque todos somos diferentes” (Camilo, 10º, 17años). La aceptación se convierte



en un recurso de la multiculturalidad y de la Escuela en la búsqueda de mantener alejado el conflicto.

La tolerancia armoniza la vida en la escuela, se convierte en el discurso al cual apelan los docentes para resolver el conflicto. Sé es tolerante cuando sentimos que las situaciones que se presentan son contrarias a nuestras acciones o formas de pensar; la tolerancia desplaza en cierta medida los derechos, somos tolerantes frente a la orientación sexual, a la diversidad étnica; se genera por tanto un discurso de aceptación donde lo que debe prevalecer es la ausencia del conflicto.

El respeto fortalece en la práctica el discurso de la tolerancia como lo manifiesta Adela Cortina (2001) “el respeto es indispensable para que la convivencia desde distintas concepciones de vida sea más que un modus vivendi una autentica construcción compartida”. Hablar de respeto implica asumir que el otro es diferente a mí. Uno de los valores fundamentales que se trabaja en la Institución Educativa es precisamente el respeto como eje fundamental para la construcción de la convivencia; por tanto, se apela al discurso del buen trato como manera de fortalecer la tolerancia.

### **6.1.3 La convivencia como vínculo emocional**

En la Escuela se establecen diferentes vínculos y lazos que se afianzan a través del proceso que cada uno vive; esta situación es significativa en términos de la construcción de una vida en común donde cada uno de los sujetos toman la elección de considerar con quién tienen mayor afinidad o se sienten más identificados. *“En general, todos mis compañeros de clase me agradan, somos buenos amigos, algunos estamos aquí desde la primaria o desde sexto y*

*eso genera confianza y uno los aprecia como si fueran de la familia” (Mayte, 9º, 16). Los sentimientos de afinidad generan empatía y un mayor reconocimiento por lo que el otro es y lo que aporta. Se establece un mayor acercamiento que dinamiza la Escuela desde aspectos que son positivos.*

#### **6.1.4 La multidimensionalidad de la convivencia ó la complejidad de la convivencia**

Hay una relación significativa entre los valores y la convivencia que apunta a mejorar las situaciones problemáticas y a encontrar sentido a la comunicación y actitudes hacia los demás. *“Me gusta que me traten bien, que me llamen por mi nombre y que saluden eso hace parte de los valores que nos enseñan en la casa, hay niños que son groseros no saludan y son poco respetuosos con los docentes” (Vanessa, grado 9º,16). Aquí encontramos una significativa conexión con las identidades y valores que son reafirmados y construidos en el seno de la familia y que se extienden a la Escuela.*

Plantea Giménez (2010) que la convivencia como prescripción debe entenderse como aquella relación en la que hay interacción entre los sujetos, así como la voluntad de relacionarse y entenderse desde “el respeto activo”. Para los estudiantes esta es una situación que se manifiesta en cada una de las situaciones vividas en la Escuela y que hacen parte de las relaciones que establecen con sus pares y con los docentes.<sup>73</sup>

No hay una sola forma de comprender la convivencia en la escuela, las nociones que subyacen están relacionadas con el proceso particular de cada sujeto que interactúa en ella.

---

<sup>73</sup> En la escuela es significativo que se genere una afinidad o compatibilidad entre los sujetos lo cual permite una mayor interacción claramente expresada en la voluntad de comprender las acciones mostrando interés por lo que le sucede al “otro” para alcanzar metas compartidas como grupo.

En la construcción de la noción propia confluyen intenciones, sentimientos, virtudes, principios de vida, valores y experiencia todo lo cual da la posibilidad de procesar y proceder frente a las situaciones que condicionan su existencia. Particularmente, en la I.E GABO encontramos multidiversidad de formas de construir la noción de convivencia condicionado por el contexto y por su propia historia familiar y personal, pero indiscutiblemente también por los aprendizajes producto de la sociabilidad con los demás.

## 6.2 Dimensiones de la convivencia

Señala Giménez que para realizar una comprensión sobre la naturaleza de la convivencia se debe realizar el análisis de las nueve dimensiones que permiten evidenciar las particularidades de la misma. La rejilla utilizada por Giménez permite reconocer las dimensiones de sociabilidad.

**Tabla No 2 Dimensiones de sociabilidad en la I.E Gabriel García Márquez**

	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>SITUACIONES GABO</b>
1	<b>Relacional</b>	Relaciones Activas, vínculos existencia interacción.	Existen relaciones de amistad y cooperación. Vínculos familiares. Existencia de asimilación e integración.
2	<b>Normativa</b>	Normas  Comprensión de la norma, acomodación y aceptación.	Manual de convivencia en revisión. Conocimiento de la Constitución Política de Colombia.  Incorporación de la ley 1620 del 2013.

		<p>Aplicación.</p> <p>Construcción colectiva de las normas escolares.</p>	<p>Normas desarrolladas por el MEN alrededor de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</p> <p>Conocimiento de la ley 70 de 1993 como marco normativo que promulga la etnoeducación.</p> <p>Las normas se conocen entre los docentes, existe poco conocimiento de los estudiantes y padres de familia. El manual de convivencia no se ajusta al contexto institucional ni a la misión.</p>
3	<b>Axiológica</b>	<p>Valores y finalidades compartidas</p> <p>Respeto y reconocimiento.</p>	<p>Trabajo institucional en ética y valores alrededor de la misión institucional: Formación de seres integrales y respeto por la diversidad étnica. Trabajo en respeto, tolerancia y aceptación.</p> <p>No hay reflexión sobre el trabajo en valores es de carácter instrumental.</p>
4	<b>Participativa</b>	<p>Vida escolar</p> <p>Toma de decisiones.</p>	<p>Se viene desarrollando trabajos alrededor de la participación étnica a través de la puesta en marcha de un Museo Intercultural denominado “Trenzando Identidad” y trabajo esencialmente cultural. Aunque la participación no es masiva ha permitido avanzar en el proceso de conocimiento de lo intercultural.</p>
	<b>Comunicacional</b>	<p>Eficacia en la Comunicación.</p> <p>Espacios de comunicación.</p>	<p>Existe descalificación e insulto. Hay dificultades con la escucha y el reconocimiento del otro como portador del saber. Hay rechazo especialmente con estudiantes que pertenecen a los asentamientos de los barrios aledaños.</p>

6	<b>Conflictual</b>	<p>Tratamiento de los conflictos (latentes y manifiestos).</p> <p>Comportamientos.</p> <p>Negociaciones.</p>	<p>Existen disputas y tensiones entre estudiantes. Los conflictos a veces no se abordan o se abordan mal. Se han realizado proyectos con estudiantes para abordar la mediación, pero estos no han tenido continuidad. Existe un conflicto latente específicamente entre docentes por el modelo etnoeducativo.</p> <p>Los conflictos se resuelven a través de la implementación del Manual de Convivencia. El llamado a padres de familia, anotación en el observador.</p>
7	<b>Actitudinal</b>	<p>Actitudes Voluntad de inclusión o exclusión.</p> <p>Respeto y tolerancia.</p>	<p>La tolerancia se entiende como aguantar al otro y soportar lo que sucede. Existe poco interés por el otro, lo que le pase a mis compañeros no es conmigo.</p> <p>Existencia de actitudes agresivas (verbal y física).</p> <p>Las condiciones de discapacidad y de diversidad sexual son motivo de burla.</p>
8	<b>Identitaria</b>	<p>Identidad y sentido de pertenencia.</p>	<p>Dificultades con el auto-reconocimiento. Se desconocen prácticas ancestrales.</p> <p>Se habla de manera excluyente.</p>

			Es débil el sentido de pertenencia hacia la institución.
9	<b>Política</b>	Acciones de la comunidad educativa.  Democratización.	Hay información sobre la Norma. (docentes).  Existe conocimiento sobre las diferentes perspectivas de los sujetos.  Existen medios para la potenciación de acciones.  El debate y las acciones sobre la interculturalidad están mediadas por las acciones de la SEM y grupos afrocolombianos.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Carlos Giménez (2005)

Teniendo en cuenta las situaciones presentes en la I.E GGM, podría señalar que con frecuencia se presentan situaciones que alteran la convivencia con referencia a los aspectos normativos y el sentido de pertenencia por la institución educativa, lo cual repercute e incide en las relaciones que se establecen en la comunidad educativa y que conduce a rechazar posibles estrategias frente al conflicto latente que está presente en la institución.

El carácter multidimensional de la convivencia se puede evidenciar en el cuadro anterior como aporte relevante en la comprensión de la convivencia en la I.E GGM. Es claro que el concepto clave es la convivencia y que ésta es explicada a partir de 9 dimensiones que permiten caracterizar la diversidad de formas que se construyen a partir de las relaciones que se tejen en la Escuela teniendo diversas características: complejas, dinámicas, activas y que se concretan a partir de las acciones de los sujetos.

Valorar las 9 dimensiones como preámbulo para comprender la convivencia en la I. educativa permitió organizar las ideas frente a la gran cantidad de información que se produce en la cotidianidad de la Escuela. Generó un mayor acercamiento a las situaciones propias, el poder describirlas y analizarlas desde la realidad permitió replantear las transformaciones que se gestaron a partir de la incorporación de la Ley 1620 del 2013 con referencia a los derroteros trazados con anterioridad. La pretensión no era cruzar una dimensión con otra y tampoco hacer un análisis exhaustivo sobre cada una de ellas.

Cada dimensión no es menos importante que la otra; la escogencia de cuatro dimensiones (normativa, actitudinal, identitaria y regulación de los conflictos) responde a la necesidad desde lo fáctico de evidenciar situaciones que se gestan y reafirman en la escuela. La dimensión normativa permite valorar “el deber ser” de la sociabilidad; la dimensión actitudinal permite encontrar acciones afirmativas o negativas relacionadas con la tolerancia; La dimensión identitaria permite hacer una mayor profundización sobre uno de los temas de preocupación de esta investigación la diversidad étnica y cultural; y finalmente la conflictual permite reconocer el impacto de la regulación del conflicto en una institución educativa donde este hace parte de la cotidianidad.<sup>74</sup>

### **6.2.1 Dimensión normativa**

La convivencia exige unas reglas de juego claras que deben ser cumplidas, el convivir plantea la necesidad de unas normas consensuadas las cuales deben ser cumplidas por los

---

<sup>74</sup> Aunque este estudio prioriza 4 dimensiones (normativa, actitudinal, identitaria y regulación de conflictos) particularmente por las situaciones que se encuentran en la I.E GGM, cabe mencionar que las otras dimensiones subyacen en las entrevistas permitiendo enriquecer cada una de las dimensiones propuestas para el análisis.

miembros de una comunidad; sin embargo, deben responder a la naturaleza de las situaciones que se manifiesten. En la escuela existen unos hábitos y normas que son consuetudinarias, propias de la cotidianidad, las cuales deben ser respetadas y renegociadas<sup>75</sup>. Señala Giménez (2005) que la dimensión normativa ha estado poco desarrollada con relación a los contextos multiculturales e interculturales y por lo tanto se debe ir construyendo con todos los actores para una mayor comprensión y cumplimiento.

En el año 2013 aparece la Ley 1620 reglamentada por el Gobierno Nacional para construir mecanismos de prevención, protección y ruta metodológica que permita la convivencia escolar. Esta Ley crea un sistema de monitoreo frente a la realidad de los establecimientos educativos; el proceso formativo y la ruta de atención sería realizada por los docentes en su respectiva práctica pedagógica a partir de procesos de capacitación. También se esperaba que la comunidad educativa y las instituciones de prevención y promoción de los Derechos Humanos participaran del proceso.

Lo anterior suscitó acuerdos y desacuerdos con respecto a los alcances e impacto de una ley en convivencia escolar, pues se entiende que es la escuela la que se encarga de formar en valores y orientar a los estudiantes frente a la manera como se debe convivir, lo anterior desde un ideal societal; por otro lado, la implementación de la ley en convivencia escolar no era garantía de una mejor comprensión de las dinámicas del clima institucional. Ciertas contrariedades se manifiestan en la apropiación que los docentes realizan de la misma.

---

<sup>75</sup> Las normas son un referente importante en la consolidación de la convivencia en la escuela; por tanto, se hace necesario una discusión y reflexión sobre el alcance de estas. Hay normas que se gestan cotidianamente y que se asumen como parte de la interacción entre los educandos y los docentes; por ejemplo, las normas de cortesía.



Los docentes y los estudiantes de la I.E GGM reconocen la existencia de la Ley, sin embargo, hay interpretaciones que imposibilitan su aplicación y que generan distanciamiento frente al proceso de la misma. Una situación particular y que se ha podido identificar a través de las reuniones del comité de convivencia es la necesidad de implementar la ley y su ruta de atención particularizando cada caso, que posteriormente es analizado según lo que se encuentra en el manual de convivencia lo cual se constituye en un factor de discordia y múltiples interpretaciones.

Es fundamental comprender que en la I.E GGM se encuentra la Ley 1620 del 2013 y el Pacto de convivencia como referente normativo que regulan la vida en común. A partir de allí se hace necesario comprender que existen unas prácticas pedagógicas que están relacionadas con el reconocimiento e interiorización de la norma pretendiendo su cumplimiento por parte de la comunidad educativa, pero particularmente por los estudiantes que la cuestionan y la violentan como forma de transgredir y desafiar la norma y el rol del docente en el modelamiento de comportamientos. La norma no se modifica, pero su incumplimiento es reiterativo y frente a esta situación se acude a la sanción.

Como ya se mencionó, el Manual de Convivencia de la Institución Educativa GGM ha tenido dos momentos significativos en el proceso de construcción: un primer ejercicio estuvo direccionado a los deberes y derechos de los estudiantes y a las correcciones que se deberían tener en cuenta en el momento de las faltas; no era muy claro cuál era el conducto regular para tramitar las faltas. Un segundo momento se constituye a partir de la incorporación de la Ley 1620 de convivencia, esto generó un ejercicio de reformulación y construcción a través de la ruta de atención.

En este proceso de transición se comenzó a realizar las entrevistas con los estudiantes y a participar en el Comité de Convivencia: encontrando diferentes énfasis y posturas no solamente frente a la noción de convivencia sino también a las interpretaciones desde la Ley. Aparece entonces en escena la siguiente afirmación “los cambios se dieron solamente en la ruta de atención, porque el resto se copió igual al manual anterior” (Docente 1, 1278). En la práctica el ejercicio se dio de manera paulatina y aún con muchas dudas sobre los cambios efectuados.

Para los docentes siempre es una preocupación el manejo de la norma “Todos tienen que cumplir el manual de convivencia y si se debe hacer normalización cada semana para recordarles lo que hay en el manual de convivencia se hace”<sup>76</sup> (Docente 2, 2277). Las normalizaciones se desarrollan para dar información respectiva sobre varios aspectos de la jornada académica. Algunos estudiantes participan de ella y atienden el llamado de los directores de grupo.

Hay diversos aspectos que imposibilitan el cumplimiento de la norma. El contexto y la cultura determinan las pautas de reconocimiento frente a los que significa la autoridad del docente. Los estudiantes permanentemente sienten que hay una persecución o que los docentes llaman la atención porque es una manera de controlar o simplemente porque se la tienen “montada”. Es un desafío para el docente garantizar el clima de clase, las prácticas pedagógicas deben realizarse de manera disímil; “siempre con los grados superiores puedo

---

<sup>76</sup> La norma se establece para que sea cumplida por la comunidad educativa lo cual debe ser regulado por el MEN, la SEM y el consejo directivo en cada I.Educativa. Los docentes a su vez hacen cumplir las normas que aparecen en el Manual de convivencia. No hay una separación entre el manual de convivencia y las normas establecidas como un reglamento que define la conducta de los estudiantes. Cuando la norma es incumplida de manera reiterativa se acude a sanciones establecidas en el Manual de Convivencia.

trabajar mejor, son retadores, pero al final cumple con las actividades; sin embargo, con los grados inferiores se dificultad, hay que llamarles la atención todo el tiempo” (Docente 3, 1278).

La percepción que se tiene sobre el manejo que hacen los docentes sobre la disciplina siempre está relacionada con la manifestación: “*ese grupo es muy difícil, no saben convivir*” (Docente3, 1278) Este aspecto es fundamental porque en el proceso formativo de los estudiantes se toma como referencia del proyecto académico y de sus logros reales, la combinación de estos dos elementos permite una mayor articulación sobre lo que significa que los estudiantes aporten a su proceso de aprendizaje y que realmente estén cumpliendo las normas establecidas.

Cuando los llamados de atención verbal son reiterativos en clase se utiliza el observador como medio para ejercer presión sobre el comportamiento de los estudiantes; este se utiliza para ser evidente la falta del estudiante. En términos generales para los estudiantes de grado 6° a 8° la anotación en el observador implica el llamado al padre de familia. Pero hay normas establecidas en el Manual de Convivencia que son poco aceptadas, entre ellas las referidas a la utilización del piercing, el maquillaje y la puntualidad en la llegada a clase.

Las normas generan tensión en los estudiantes, produce malestar y desconcierto. En cierta medida se sienten desafiados frente al cumplimiento y por lo tanto interrogan e incumplen. Es una realidad que desequilibra el ambiente de aprendizaje y entorpece el proceso educativo; el docente enfrenta la situación de diversas formas: dialogo, represalia, llamado de atención, castigo, reparación de la norma quebrantada. Por lo general, se pretende que el estudiante no

repita su acción; sin embargo, el incumplimiento de la norma es una manera de desafiar y rechazar una circunstancia que está lejos de su comprensión.

Los docentes acuden a la norma como una forma de presionar al estudiante frente al trabajo académico y como una estrategia de generar un ambiente diferente que permita el desenvolvimiento de la clase. Sin embargo, la interiorización de la norma de los estudiantes está relacionada directamente con la actitud, la motivación, el interés de los estudiantes por el aprendizaje y por los procesos que le permitan adquirir un mayor conocimiento y competencias.<sup>77</sup>

El Manual de Convivencia como documento que reconfigura los derechos y deberes de la comunidad educativa y promueve los valores para construir la convivencia particularmente en la I.E GABO presenta serias limitaciones frente a su aplicación; si bien está compuesto por los elementos necesarios para que exista unas mejores relaciones no promueve la regulación autónoma de sus miembros que se rigen por la heteronomía, aunque los valores institucionales son parte fundamental de su misión institucional estos no son reconocidos prevalece el que cada uno de los sujetos de la comunidad educativa le de validez; tampoco se presenta el fortalecimiento de la identidad, porque no hay reconocimiento de la diversidad como elemento favorecedor del proceso educativo y finalmente atiende una ruta definida por el Estado para orientar los procesos de convivencia pero no como parte de una construcción independiente que fortalezca su proceso civilista.

---

<sup>77</sup> Se realizó registro en el diario de campo sobre situaciones contempladas en el Manual de Convivencia e incumplidas por los estudiantes (llegadas tarde, presentación personal, aceptar y asumir ordenes, respetar los valores y símbolos patrios, entre otros)

## **6.2.2 Dimensión actitudinal: diferencia y tolerancia**

Señala Giménez que esta dimensión tiene una notable relevancia dentro del proceso de comprensión de la convivencia, es significativa en razón que está relacionada con las actitudes hacia los otros. Por lo tanto, es importante comprender cuáles son las actitudes que se manifiestan en la I.E G.G.M con relación a la diversidad cultural, el género y las orientaciones sexuales, pues de estas actitudes dependerá que se produzcan manifestaciones de hostilidad.

La Real Academia de la Lengua Española señala que la actitud es el estado de ánimo que se expresa de cierta manera. En la Escuela las maneras en que se expresan las actitudes pueden ser positivas y negativas, o por lo menos, esto fue lo que se expresó por parte de los estudiantes y docentes en múltiples actividades desarrolladas en la institución; específicamente en las izadas de bandera y en la celebración de la semana de la afrocolombianidad.

Las actitudes concebidas como positivas están relacionadas con la tolerancia y el respeto por el otro; por lo tanto, permiten que las situaciones de convivencia se presenten y evidencien en el comportamiento y en la apropiación de las actividades.

Las actitudes de los individuos permiten conocer su forma de comportarse frente al otro, también posibilitan reconocer posibles y diversas formas de intervenir desde el acto pedagógico. Las actitudes en la Escuela están respaldadas por los valores y regidos por los principios de vida. Empero estas pueden transformarse de ser tolerantes y respetuosos a convertirse en agresivos dependiendo de la situación que se presente.

Como se ha reiterado, una de las características presentes en la institución es su población mayoritariamente afro y una minoría mestiza. Lo anterior, produce una amalgama de situaciones que se manifiestan directamente en la convivencia y en las actitudes que se expresan en tolerancia y rechazo frente a la representación e imaginario que se tiene sobre los otros. La aceptación y asimilación que se realiza es propia de la condición étnica.

Las actitudes agresivas y de rechazo se manifiestan a partir de la intimidación y del control ejercido a través de la fuerza sobre los estudiantes con una apariencia débil, pero también es una manera de ahuyentar el matoneo o de imponer el control físico sobre un espacio. En general, se presentan diversas formas de asumirlo: *“no es conmigo”, “conmigo nadie se mete”, “Nadie me la monta”, “el que está quieto, se deja quieto”*.

El ejercicio realizado permitió identificar dos situaciones diferentes con respecto a las actitudes; aspectos que fueron evidenciados en los talleres y a través del rastreo etnográfico. De un lado las actitudes hacia la diversidad étnica y cultural y las relaciones de género y otras orientaciones sexuales. Se realizó un mayor énfasis en la primera teniendo en cuenta el proceso de intervención y la apuesta intercultural de la institución.

#### **6.2.2.1 Actitudes relacionadas con la diversidad étnica y cultural**

Expuesto con anterioridad, la diversidad étnica y cultural de la I.E. GABO tiene un sinnúmero de particularidades entre las cuales se destacan: es una institución etnoeducativa con población mayoritariamente afrocolombiana y una minoría mestiza e indígena; la población afrocolombiana proviene de diferentes zonas del litoral del Pacífico producto de las migraciones y principalmente del Distrito de Aguablanca; hay una situación de rechazo

frente a lo propio; se vive un proceso de extrañeza frente al avance de realidad desbordante de la ciudad; persisten situaciones de racismo y discriminación que vulneran los derechos de la población mayoritaria pero también de la minoría que se siente subsumida.

Los estudiantes manifiestan estar motivados y contentos cuando participan del encuentro con otros compañeros y cuando descubren oportunidades para ampliar sus saberes: “yo disfruto porque hay cosas que uno aprende y además es chévere” (Nelsy, 9º, 17 años) Esto genera mayor empatía, compromiso frente a los roles asignados y compartidos. En efecto pudo observarse que en las actividades que involucraba aspectos culturales los estudiantes asumían acciones que expresaban abiertamente su diversidad cultural. Vale la pena mencionar que la actitud positiva entre los estudiantes a través de los encuentros culturales y artísticos sirvió para generar un ambiente o clima institucional de mayor aceptación.

La convivencia no escapa de tener situaciones contradictorias y negativas que hace que las dinámicas institucionales se manifiesten en rechazo, baja autoestima, intolerancia produciendo agresiones verbales y físicas: “*Hay niños que mantienen prevenidos, son raros, no se les puede decir nada porque contestan mal*” (Mayer, 10º, 16 años). Es habitual y notorio que se haga mayor énfasis sobre las situaciones que provocan o implican conflicto; esta percepción genera que se realice un mayor énfasis sobre aquellos aspectos negativos que sobre aquellos que implican una oportunidad de fortalecimiento de procesos.

Se considera que aquellos estudiantes que presentan actitudes negativas frente a la diversidad étnica son los que no tienen ningún referente con su lugar de procedencia; también son aquellos que viven rechazo o que generan autodiscriminación producto de las condiciones sociales en las que viven. Estos indicadores son válidos; sin embargo, la línea

delgada se encuentra en el reconocimiento y construcción de su propia identidad a partir de la interacción con los otros.

Además de las situaciones positivas y negativas con referencia a la diversidad étnica, se encontraron situaciones que son ambivalentes. Mayte, Estudiante de 10º, señala “*Acepto y los respeto siempre y cuando no se metan conmigo y no se pasen, todo bien*”. Hay una evidente manifestación de aceptación o resignación frente a los actos que son producidos por los otros; un aspecto relacionado con estas actitudes se evidencia en la forma como los estudiantes asimilan el encuentro con sus pares, la intensidad y la cercanía en la comunicación.

El respeto es parte esencial de la mirada de la escuela sobre la relación de los sujetos que intervienen en ella desde el discurso los docentes manifiestan que éste se constituye en uno de los valores más importantes de la convivencia; “*respeto la diferencia de los demás porque también soy diferente, pero no me gusta que me traten mal*” (Jeison, 9º, 16 años). El trato es un aspecto diferencial que denota la posibilidad de cercanía o alejamiento, en la escuela el buen trato involucra acciones positivas acordes con los valores y la comunicación de sus miembros<sup>78</sup>.

Finalmente, otro aspecto relacionado con las actitudes ambivalentes se incluye aquellas donde los estudiantes aceptan y reconocen como son sus acciones; como lo expresa Mary, estudiante de 9º, “*mis actitudes son a veces un poco crueles porque me cuesta aceptar cosas*

---

<sup>78</sup> Los estudiantes manifiestan que es importante que entre compañeros se manifieste una relación cordial, donde lo más importante sea el buen trato o el respeto. El buen trato se ve reflejado en hechos concretos uno de ellos es el reconocimiento y valoración por lo que cada uno hace, la colaboración y la solidaridad y algunas situaciones que generen empatía.



*que no estoy de acuerdo, otras veces acepto, pero no las comparto, pero trato de ser mejor persona*". Mary reconoce que es intolerante frente a situaciones que se presentan y que no son resueltas de manera que puede comprender la diferencia del otro. Uno de los aspectos que influye en la convivencia de los estudiantes es su autoconcepto y lo que esperan de sus compañeros.

Con respecto a lo que representa las actitudes sobre diversidad étnica cultural es claro que esta no solo está mediada por la complejidad de las relaciones que se tejen en la escuela; estas se desarrollan a partir de las condiciones socioeconómicas, la comprensión sobre la diferencia y el respaldo de valores que conjugan la forma como cada estudiante se apropia de sus formas de actuar.

#### **6.2.2.2 Actitudes frente a Relaciones de género y otras orientaciones sexuales**

Uno de los temas más complejos de tratar en la escuela es la sexualidad; los estudiantes indagan sobre situaciones vividas o sobre información que circula por diferentes medios; muy pocos docentes manifiestan tener experticia en el tema o lo trabajan desde su percepción, su condición o desde la religión. Es significativo que los estudiantes conozcan una buena cantidad de información sobre el tema y lo identifican, pero es contradictorio y poco representativo frente a las decisiones que enfrentan.

En el transcurso de la observación etnográfica se pudo evidenciar situaciones de matoneo con respecto a la orientación sexual.<sup>79</sup> Las actitudes de menosprecio e intolerancia

---

<sup>79</sup> En una oportunidad se pudo evidenciar como un estudiante tenía fijado a la espalda un cartel que señalaba sobre su orientación sexual. Cuando se indagó quiénes habían realizado el cartel se encontró que eran compañeros del mismo salón.

afectan la convivencia en general y lastiman a los estudiantes que son vistos como diferentes; además de vulnerar sus derechos impiden el disfrute de su permanencia en la Escuela dificultando su adaptación y por consiguiente su proceso de aprendizaje.

Hay diferentes posiciones sobre la manera de actuar y comprender la orientación sexual de los estudiantes, los docentes se sienten desprovistos de prácticas incluyentes que generen mayor entendimiento sobre lo que significa la diversidad en la Escuela. Es constitutivo del ser rechazar aquello que es extraño o poco comprensible dentro de su imaginario. *“Pienso que hay que respetar, hablar con la familia, orientar sobre sus decisiones y hacer que los estudiantes comprendan la situación del compañero”* (Docente 4, 2277).

Los estudiantes manifiestan respetar la orientación sexual de sus compañeros, aunque no compartan “cosas”. Al respecto manifiesta una estudiante de último grado:

*“respeto mucho a las personas, no las juzgo todos somos humanos, con distintas formas de actuar. Con personas, lesbianas y homosexuales he compartido son personas normales a uno y son hasta buenos amigos por eso yo los respeto, pero hay cosas que no comparto o no estoy de acuerdo con ellos.* (Angie, 11º, 16 años).

En general es una actitud recurrente en los estudiantes, aceptan algunos aspectos de sus compañeros, pero aquellas “cosas” que no comparten generalmente están asociadas con el comportamiento, los ademanes<sup>80</sup>, el vocabulario y la forma de relacionamiento.

---

<sup>80</sup> Usualmente los estudiantes no están de acuerdo con ademanes exagerados o el vocabulario ofensivo de sus compañeros. Les irrita que los irrespeten por alguna condición física o con situaciones que viven en sus casas.

En el contexto socioeducativo donde se encuentra la institución existe una fuerte tradición cultural y un marcado acento en la hegemonía masculina. Las actitudes y formas de actuar frente a las representaciones de los roles femeninos y masculinos inciden en las relaciones en las aulas de clase. Como he podido observar, los estudiantes hombres pretenden prevalecer sobre las mujeres, son retadores, delimitan sus espacios, se reúnen en grupo, cuidan y protegen a los más pequeños, amedrantan y desafían la norma; esto se puede evidenciar en el espacio de la clase, pero también en el recreo.

Las estudiantes mujeres asumen roles donde prevalece la colaboración y la decoración de la institución, participan en las actividades propuestas en la institución, presentan propuestas y cuidan su aspecto personal. Incumplen la norma con respeto al uso del maquillaje y la presentación del uniforme, no se dejan intimidar por los estudiantes hombres y responden en el caso en que se sientan expuestas o vulneradas.

Las situaciones que afectan la convivencia escolar están relacionadas con las actitudes que asumen los estudiantes por igual. Los malentendidos, la poca tolerancia y la baja autoestima producen que se den múltiples equivocaciones en el momento de proceder. Una estudiante manifiesta: *“hay niños que no respetan a las niñas y hay niñas que no respetan, pero tampoco se hacen respetar”* (Cristina, 10º, 16 años); *“hacerse respetar”* es sinónimo de delimitar espacios, confrontar al otro sin importar las consecuencias y una demostración de fuerza.

En una de las observaciones realizadas y registrada en el diario de campo, se evidencia cómo dos estudiantes mujeres intercambian palabras y gestos que desafían a la otra. Los compañeros manifiestan que es producto de un malentendido y que buscan problemas porque siempre hacen lo mismo, es su manera de proceder. Las peleas presentadas entre mujeres son

más complejas de controlar debido a que son defendidas por otras compañeras que se inmiscuyen en la situación y generalmente se producen repercusiones debido a que trasciende al barrio y a las familias.

Los estudiantes tienen suficiente claridad sobre cómo y por qué se presentan las situaciones que generan alteración en el clima escolar “*Las peleas que se presentan en el colegio son por bochinchas, por problemas entre estudiantes o a veces por los partidos de futbol*” (Esteban, 9º.17 años) Esto hace parte de la dinámica de la Escuela, de las relaciones que se viven y de las diversas posturas y formas de actuar que determinan los contrastes que presenta la diversidad. Por tanto, es inexistente el discurso de la igualdad y la homogeneidad en un espacio donde confluyen múltiples formas de actuar.<sup>81</sup>

En la I.E Gabo los roces, malos entendidos y las agresiones físicas y verbales son constantes. Lo anterior desafía la práctica pedagógica de los docentes y desarmoniza la vida de la Escuela. El tiempo dedicado al ejercicio académico se ve seriamente afectado por las situaciones de disciplina; las estrategias se resquebrajan debido al desbordante número de problemáticas institucionales que deben ser atendidas a diario y en las cuales participan una diversidad de estudiantes.

En síntesis, el análisis de la dimensión actitudinal hacia la diferencia permite identificar que los estudiantes reaccionan de acuerdo con las situaciones que se presentan y por lo tanto

---

<sup>81</sup> Vemos como se evidencia la dimensión comunicativa, que es un referente frente a los malentendidos que se gestan entre los estudiantes.

involucran diversos aspectos relacionados con su comprensión sobre lo sucedido, emergen posturas y decisiones que afectan la vida escolar.

### **6.2.3 Dimensión identitaria**

El arraigo con el territorio tiene una connotación importante en la manera como los sujetos construyen su identidad, el lugar de procedencia marca el derrotero con relación a los lazos culturales que se establecen. Plantea Giménez (2005), que es difícil en la construcción de la convivencia no tener un lugar común, que identifique al grupo de sujetos con los cuales tengo cierta interacción. Un alto nivel de sentido de pertenencia redundaría en la buena convivencia por sentirse parte de un lugar común. Sin embargo, también es importante resaltar el respeto que debe existir, aunque no se tenga la misma procedencia; respetar la diferencia permite construir convivencia. Finalmente señala Giménez que la convivencia “*genuina*” parte del interés ciudadano desde una apuesta intercultural que permita comprender y asumir un espacio determinado como algo común o compartido.

La identidad es un aspecto diferenciador, en la escuela particularmente se profundiza este elemento que puede generar segregación a partir de los estereotipos y prejuicios o por el contrario dinamizar la vida institucional. Es clave que en la convivencia se produzca aceptación y reconocimiento de las identidades, pues, al ser múltiples permiten generar espacios de encuentro o desencuentro asumiendo al otro como un componente importante del desarrollo como sujeto.

La identificación con una comunidad permite una mayor comprensión sobre las situaciones que se viven en la misma, a través de la entrevista se pudo identificar

específicamente aquellos estudiantes que se identifican con su lugar de procedencia o el de su familia y con algunos que, aunque reconociendo que provienen de otros lugares, tienen sentimientos de vínculo con la ciudad de Cali. Aquí abordaré estos dos sentidos:

### **6.2.3.1 Sentido de pertenencia: procedencia**

Hay un fuerte proceso de arraigo con el lugar de donde proviene, son diferentes aspectos por los cuales los estudiantes llegan de otros lugares principalmente por causa del desplazamiento y la violencia. Sin embargo, hay un sentimiento autóctono y genuino que lo diferencia frente a la realidad que ha tenido que construir a partir de su llegada a la ciudad. *“De dónde vengo yo, las cosas son muy bonitas, la gente es amable y hay mucha comida y pescado, pero la violencia nos trajo hasta acá. Yo quisiera regresar”* (Carlos 11°, 18 años). Existe un arraigo identitario con su lugar de procedencia, esto hace parte de lo que se ha construido como sujeto desde sus vivencias.

Los estudiantes que provienen del litoral del Pacífico- en general es llamado por los estudiantes como la costa- tienen un mayor sentido de pertenencia por su lugar de procedencia, extrañan, tienen sentimientos que los vinculan con el terruño, comparan su actual forma de vida con la anterior y poseen mayor identificación con sus rasgos culturales y étnicos. Son estudiantes que a pesar que han tenido dificultades de vida producto del conflicto social y político del país, tienen un mayor respeto por el otro, respetan a sus docentes y participan en las actividades realizadas en la institución con amor y entrega. Se identifican con las representaciones folclóricas y hacen el esfuerzo y se comprometen con sus actividades académicas. Participan del día a día de la institución y lo hacen desde diversos espacios que le aportan a la convivencia.

En medio de las situaciones que les ha tocado vivir se dan manifestaciones como las siguientes: *“trato con respeto e igualdad sin importar el tipo de etnia, dando a entender que todos somos iguales y merecemos el mismo respeto”* (Mariela, 9º, 17 años); el respeto en la Escuela es un valor fundamental que proporciona tranquilidad en medio de la tensión que se genera producto de la hostilidad o de algunos estudiantes que desafían los acuerdos de convivencia.

Hay estudiantes que han sentido como la ciudad los envuelve y atrapa en medio de sus contradicciones. *“Nos falta mucha comprensión hacia las diferentes culturas, que trabajen sobre el respeto porque todo se logra con él”* (Luis, 10º). En las palabras de Luis se refleja la comprensión sobre el significado del respeto, sabe que con este valor se logra equilibrar las situaciones de inconformidad y hostilidad que se generan en la Escuela.

No obstante, es también comprensible que algunos estudiantes tengan cierto alejamiento y extrañeza con respecto a su lugar de procedencia; que sean sorprendidos por la cultura citadina y se contagien de esta; a pesar de que no renuncian a sus sentimientos de pertenencia e identificación; permiten que otros elementos culturales hagan parte de su vida y de su forma de actuar. Sin embargo, lo realmente importante está en *“saberse llevar con las personas, saber que todo mundo no piensa igual, entender la gente y ser buena gente”* (Mayra, 10º) hay un reconocimiento de la diversidad acorde con los valores, el ser “buena gente” implica respetar, tolerar y aceptar al otro.

### 6.2.3.2 Sentido de pertenencia: identidad y ciudad

La ciudad presenta una serie de desafíos, genera incertidumbre y preocupaciones, los niños, niñas y jóvenes no son extraños a este fenómeno, interpretan su comunidad, su barrio, la ciudad desde el lugar que ocupan en ella y desde sus necesidades y carencias. Es posible que exista la correlación que entre más años en un espacio genere mayor sentido de pertenencia, o por lo contrario, pueden influir situaciones de conflicto, de tensión u hostigamiento y otros elementos actitudinales que se reproduzcan en la escuela.

La escuela es un excelente indicador para evidenciar las situaciones que se dan en el marco general de la sociedad, desde el contexto local los estudiantes cuya procedencia y arraigo pertenecen a Cali y al Distrito de Aguablanca se ven más ampliamente influenciados por las situaciones socioeconómicas y por el entorno en general, sienten que es una desventaja mostrar debilidad y por tanto la utilización de la fuerza es sinónimo de poder<sup>82</sup>.

El sentido de pertenencia es difuso en términos de que se ven influenciados por la moda, por la música y por otros fenómenos que provienen de los medios de comunicación. Lo foráneo les atrae mientras que lo autóctono les genera pereza, incompreensión y exclusión. *“Existen muchas diferencias, como también hay semejanzas y también hay racismo con algunas personas”* (Maicol, 10º, 18 años). Las semejanzas están determinadas por la identidad, la reconfiguración de la personalidad; las diferencias provienen del contexto, la etnia y el lugar que comporta.

---

<sup>82</sup> El poder para los estudiantes esta representando en la fuerza que puedan ejercer o influir sobre los otros, esto se denota en sus comportamientos y en la forma como asumen las relaciones interpersonales.



Es también importante considerar aquellos que manifiestan que son nacidos en Cali, pero reconocen los aportes culturales e identitarios provenientes de los lugares de procedencia de sus padres y familiares cercanos; en cierta medida permite tener una mirada diferente con respecto a lo que ofrece la ciudad. *“Es importante lograr que las personas tomen conciencia de lo que hacen con respeto a su cultura y la de sus familias”* (Claudia, 10º, 17 años). La familia se convierte en una referencia a través de sus costumbres y de las enseñanzas heredadas que se manifiestan en los comportamientos que asumen en la Escuela.

Una situación particular en el análisis se presenta a partir de las conversaciones con los estudiantes en medio de los talleres. *“Casi que todos son afrodescendientes”* es una referencia obligada cuando se habla de los estudiantes de la I.E GGM; sin embargo, no todos los afrocolombianos se identifican asimismo como tales y las situaciones de convivencia y de conflicto presenten en la escuela no está determinada por esta situación.

Como se ha venido referenciando el modelo etnoeducativo tiene ciertas limitantes para comprender lo que significa la convivencia intercultural en el escenario de la escuela por cuanto existe una apuesta importante desde la Catedra de Estudios Afrocolombianos; en términos de brindar oportunidades a las comunidades negras, raizales y palenqueras; realmente en la I.E GGM es fácilmente identificable la existencia de afrocolombianos de diversas zonas del país con identidades, sentido de pertinencia y arraigo diferenciado.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> El termino afrodescendiente se popularizo en los años 90 con la intención de establecer un vínculo ancestral y materno con el continente africano otorgando valor y trascendencia a sus aportes culturales e históricos, pero también es una forma rechazar la denominación negro como una ofensa o adjetivo que homogeniza y que reduce solo bajo el parámetro del color de piel. En la I.E GGM los estudiantes se nombran como afrocolombianos teniendo en cuenta que esta es la manera como lo enuncian sus docentes. Pero también hay casos donde prefieren que los llamen negros.

Son muchas las situaciones de convivencia y de conflicto que no están ligadas específicamente con la etnia, la diversidad cultural y con la procedencia. Las tensiones que se generan en la Escuela y particularmente en el caso que se analizó tienen que ver con la desconfianza, las actitudes denominadas como negativas y con la demostración de la fuerza presentes en la hostilidad o la agresión producto de condiciones socioeconómicas. Para los estudiantes es claro que esto no depende del aspecto cultural o del lugar de procedencia.

La mirada es diametralmente opuesta con referencia a los docentes que identifican varias variables que serán tratadas en nuestra última dimensión (la regulación del conflicto); emerge como una posibilidad para interpretar cómo la convivencia y el conflicto hacen parte de la vida de la Escuela. Aunque algunas apuestas pedagógicas no le den la preponderancia o deslegitimen el conflicto como una posibilidad de transformación socioeducativa.

#### **6.2.4 Los conflictos y su regulación**

En el clima escolar se activan una serie de situaciones que generan una gran cantidad de conflictos que se presentan como problemáticas que pueden ser reguladas o resueltas según la capacidad de los sujetos. Existen diversas formas para solucionar los conflictos como lo plantea Giménez (2005), el dialogo, la agresión, mediación de terceros, por la vía legal, dejando pasar el tiempo, o avisando a las autoridades. En la decisión que se tome el conflicto estará latente mientras que sus actores no estén dispuestos a negociar.

La cotidianidad de la Escuela no está exenta de problemas, hostilidad y agresiones que se manifiestan en conflictos. En la teoría general del conflicto presentado por Galtung (2003), se manifiesta que el triángulo del conflicto está representado por las Actitudes (motivacional-

dentro) los comportamientos (actuación-fuera) y la contradicción (situación- entre). Es importante que no se obvie ninguno de los componentes del triángulo pues de esto dependerá su regulación o intervención.

A partir de esta triada se puede evidenciar una serie de situaciones manifiestas y latentes en la Escuela que desbordan las estrategias docentes. Es solo de carácter prescriptivo idealizar la Escuela desde la convivencia armónica carente del conflicto como posibilidad de reconocimiento y de afianzamiento de valores y principios de vida. Es importante mencionar que la identificación realizada sobre la presencia del conflicto en la institución educativa partió de la identificación de problemáticas y situaciones de hostilidad.

Se encontraron dos elementos que llaman la atención y son producto del ejercicio investigativo y reflexivo desde la propia practica pedagógica. Los estudiantes y docentes convergen sobre la identificación de las situaciones que generan mayor tensión en la institución; Los estudiantes y docentes tienen propuestas muy parecidas sobre el proceso como se debe intervenir el conflicto.

#### **6.2.4.1 Problemáticas escolares**

Se presenta a continuación algunas situaciones que se presentan en la I.E GGM<sup>84</sup> :

---

<sup>84</sup> El listado fue realizado por los estudiantes en un taller sobre resolución de conflictos, pero también es producto de los diferentes diagnósticos realizados por los docentes a partir del proyecto de convivencia de la institución.

**Tabla No 3 Problemáticas identificadas en la LE GGM**

<b>PROBLEMATICAS</b>	<b>CAUSAS</b>
<p><b>Constante ruido producto del desorden, además del ruido externo.</b></p>	<p>-Baja regulación de comportamientos, incumplimiento de acuerdos, intolerancia, ausencia de valores</p> <p>-Deficiencia en la infraestructura o diseño del plantel</p>
<p><b>Poca cultura ambiental, produce olores fuertes y suciedad en los baños.</b></p>	<p>Aseo institucional, deficiente personal de oficios varios.</p>
<p><b>Inadecuada utilización de baños y falta de aseo y cuidado.</b></p>	<p>Mal uso de baños: poco espacio y baterías sanitarias insuficientes.</p>
<p><b>Peleas y alegatos entre estudiantes producto del desorden y manipulación de los alimentos. No tienen compromiso con la limpieza del espacio.</b></p>	<p>Tiempo reducido para la utilización del espacio del restaurante escolar, desperdicio de comida y juego con residuos de frutas.</p>
<p><b>Espacios reducidos, inadecuada utilización de la biblioteca, cancha y pasillos.</b></p>	<p>Utilización de espacios y hacinamiento – calor La infraestructura incide en el relacionamiento de los estudiantes quienes se encuentran en espacios muy reducidos.</p>

<b>Estudiantes sin trabajo de aula y evasión de clase</b>	Ausentismo docente, falta de regulación de los estudiantes, desorden, daños en la planta física.
<b>Agresiones verbales y físicas</b>	Se generan a partir de la intolerancia, malos entendidos, hostigamiento, burlas y apodos.
<b>Escaso mobiliario sillas y mesas</b>	Los estudiantes frecuentemente van a diferentes salones en búsqueda de pupitres sobrantes. No hay una cultura del cuidado y sentido de pertenencia.

La lista realizada por los estudiantes es significativa en términos de que señalan además el bullying, la imprudencia, intolerancia, la falta de respeto como aspectos que deben ser contemplados e intervenidos por los docentes. Sin duda, cada una de las situaciones generan tensiones que derivan en hostilidad y en el escalonamiento del conflicto sea entre pares, grupos o docentes y estudiantes.

Señala Giménez que la presencia de la hostilidad en el escenario de la Escuela puede estar representadas en rechazo, en bromas, insultos, agresiones o pérdida del respeto existente debido a la desconfianza o pérdida del control. Lo ideal es que esa situación se transforme de coexistencia<sup>85</sup> a una manifestación de convivencia. Cuando la hostilidad se manifiesta o

---

<sup>85</sup> Usualmente la palabra coexistencia se refiere a la coincidencia en el tiempo de sujetos o cosas. Giménez explora diversas acepciones sobre lo que significa la coexistencia señalando que, aunque la coexistencia y la convivencia se dan en simultaneo estas tienen sus particularidades, es así como la coexistencia es referida a veces en forma negativa para indicar ausencia de convivencia.

persiste se pierde la cohesión de grupo y se suprime las maneras de relacionamiento que permiten el reconocimiento y el autoreconocimiento.

También manifiesta Giménez que la hostilidad es una situación que se presenta debido a que la cooperación se diluye, persistiendo la desconfianza y el hostigamiento. Se presentan peleas, confrontación, culpabilidad y descalificación que se puede convertir en una situación habitual; además menciona que es mucho más difícil que se manifiesta, la confrontación y la disputa entre dos personas que se reconocen se llaman por su nombre o tienen intereses comunes. Sin embargo, en la Escuela hay situaciones que están por encima de las manifestaciones de reconocimiento.

Los estudiantes, como parte de la comunidad, se reconocen e identifican fácilmente quienes son y de donde provienen, en que barrio viven y quiénes son sus familiares. En el barrio juegan, comparten, saludan y se comunican; en la Escuela la situación está mediada por la naturaleza de las relaciones y por la complejidad del espacio. Los estudiantes pueden conocerse, reconocer quien es el otro, pero después que exista cualquier disputa por pequeña que sea se convierte en un dispositivo para que se dé la agresión.

Para los estudiantes es claro que la hostilidad se produce debido a las actitudes de algunos estudiantes “algunos son racistas, hacen gestos o dicen palabras” (Miller, 9º, 16 años). Para los estudiantes es ofensivo que sus compañeros hagan gestos que vulneren sus derechos, persiste el sentimiento de rechazo que se manifiestan en incidentes de amenaza que en diversas ocasiones se tornan en una situación conflictiva o violenta.

Hay una preocupación generalizada sobre el aumento de las tensiones en la Escuela y la manifestación del conflicto a través de diversas formas: discusiones; agresión verbal y física en el colegio como en zonas aledañas a este; amenazas. Lo anterior significa que hay una fragmentación en términos de la poca interiorización de la norma; comportamientos y actitudes que derivan en hostilidad y conflicto; poca o inadecuada intervención con relación al conflicto. Sin embargo, llama la atención que los docentes han manifestado en diferentes ocasiones que la situación presentada en la institución está relacionada con la cultura.<sup>86</sup>

Puede entenderse en la anterior postura, que el contexto donde se inscribe la Escuela determina y la define en términos de comportamientos, hábitos y acciones, situaciones propias de la Escuela marginalizada y empobrecida. Por otro lado, lo cultural puede estar relacionado con la mayor confluencia de la población mayoritariamente afrocolombiana que desde el imaginario, la percepción de la Escuela y su realidad se identifica con la pelea, con el desorden y el bullicio.

Tanto la construcción del modelo de autoridad – familia y escuela- como las condiciones materiales y de infraestructura de la I.Educativa son productores de confrontación, agresión, disputa y por tanto son generadores de conflicto. A esta situación se le suma la valoración negativa que algunos docentes hacen sobre sus estudiantes y la falta de autonomía por parte de estos para asumir y reivindicar sus posturas.

---

<sup>86</sup> En una de las reuniones del comité de convivencia una docente señalaba que el deterioro en la convivencia en la institución era producto de la cultura, debido a la gran cantidad de estudiantes afrocolombianos quienes reproducían lo que vivían en su contexto familiar.

### **6.3 Propuestas para mejorar la convivencia escolar**

La convivencia es un desafío para la Escuela, la existencia de la confrontación, disputa y hostilidad generan un ambiente enrarecido que no permite ampliar los horizontes frente al proceso de educabilidad. La Escuela soñada es aquella donde el componente académico y de convivencia vayan de la mano y se manifieste a través del ejercicio de aprendizaje mutuo de convivir con un otro en medio de las diferencias.

Uno de los elementos diferenciadores y que permiten puntualizar sobre las propuestas es que estas hacen parte de los aspectos identificados en las clases principalmente con los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º. Es posible que el resto de grupos hagan hincapié en otras situaciones que vean con mayor posibilidad o que les genere mayor angustia por que no han podido ser resueltas.

Uno de los elementos presentes y recurrentes en la presentación de las propuestas tiene relación con tres aspectos:

- a. La utilización de la normatividad haciendo mayor énfasis en el castigo.
- b. La intervención de otros sectores de la comunidad educativa, fundaciones y de profesionales especializados, principalmente psicólogos.
- c. Alternativas de solución provenientes de los propios estudiantes.

El castigo y la sanción disciplinaria se convirtió en un referente para modelar el comportamiento y el carácter del estudiante como parte fundamental de su proceso formativo.



Para los estudiantes de la Institución Educativa GGM, es importante que los estudiantes que cometen alguna infracción con respecto a la norma deben ser castigados o sancionados, teniendo en cuenta que perjudican el funcionamiento de la Escuela “*se debe expulsar o colocar matricula condicional al que dañen puestos y rayen paredes*” (Stiven 9º, 18 años).

No solamente los estudiantes piensan en la sanción como una posibilidad para retornar la tranquilidad en la Institución. Hay docentes que lo expresan abiertamente y desde sus prácticas pedagógicas recurren como última estrategia a la sanción, a la coacción a través de la nota; pero adicionalmente, agotando el proceso llaman al padre de familia para que se lleven a sus hijos a casa.

Los estudiantes comprenden que hay situaciones que desbordan la dimensión personal de los docentes y que estos se quedan a veces sin el suficiente argumento para conciliar cada uno de los aspectos presentes que amenazan el aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza; por eso manifiestan que es importante acudir a otras instancias que permitan identificar las actuaciones de sus compañeros para que reciban un acompañamiento sobre las dificultades que presenta. Por eso identifican que una de las necesidades es tener psicólogos o fundaciones que apoyen el proceso educativo.

Finalmente, los estudiantes manifiestan que hay problemáticas que generan conflictos que deben ser solucionadas de manera alternativa y diferente al tradicional castigo o sanción. El diálogo, la reparación, la compra de los objetos perdidos o dañados, llamadas de atención verbal de los padres de familia, charlas de sensibilización y campañas hacen parte de las alternativas que los estudiantes manifiestan como oportunidad en medio de tantas situaciones que dificultan la convivencia escolar.

Por ejemplo, en el caso de que se presente en algún salón *“una práctica de bullying, la solución sería citar al padre de familia para que hable con su hijo sobre el problema que genera esta situación”* (Enny, 9º, 17 años).

Con relación a la falta de puestos. *“como hay pocos pupitres, la solución sería hacer un conteo general de los estudiantes, porque la institución es la responsable, y asignarle a cada uno su pupitre”* (Briyi, 10º, 16 años).

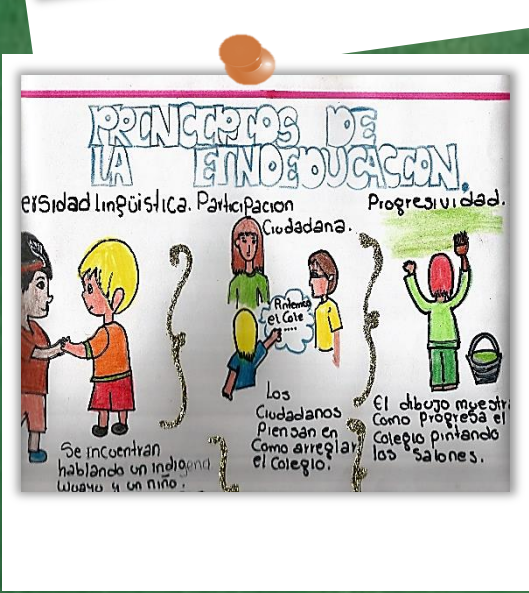
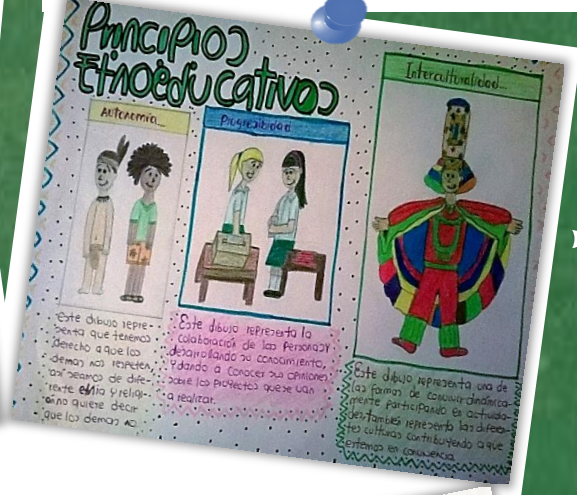
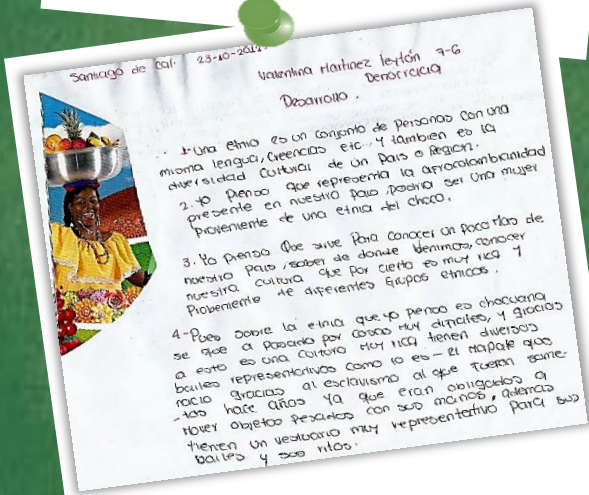
Con referencia a las conductas agresivas *“Es importante que los docentes se den cuenta donde viven los niños, para poder resolver mejor el caso ya que es un tema muy difícil, pero si hay formas de cambiar”* (Paola, 9º, 15 años)

En la Institución desde el Manual de Convivencia está establecido que los estudiantes deben reparar el daño. Por eso es utilizado el recurso pedagógico como estrategia para identificar que el estudiante incumplió las normas o actuó en contra de sus compañeros y de la institución. Se realiza trabajo en la biblioteca, exposiciones y carteleras como productos que permitan enmendar la situación presentada.

La convivencia en contextos etnoeducativos presenta particularidades y nuevos retos, debido a su carácter multidimensional lo cual genera un sinnúmero de intervenciones por parte del Estado y las instituciones educativas que son fundamentalmente atomizadas, desconocen el contexto y las acciones propias de la comunidad educativa. No es oportuno considerar la convivencia como eje indiscriminado de intervenciones pues es susceptible de ser utilizada de forma acrítica, descontextualizada y homogenizadora.

El conocimiento de la realidad educativa posibilita un conocimiento amplio sobre las particularidades y situaciones de convivencia y conflicto en las instituciones educativas; el llamado debe ser sobre cómo se vienen haciendo y construyendo las políticas públicas y educativas en estos contextos, pues si no se tiene la suficiente formación profesional y conocimiento de realidad estas intervenciones agenciadas pueden generar incertidumbre.

En el siguiente capítulo se reforzarán algunos elementos que permiten ver las particularidades de la intervención social en relación con la apuesta intercultural. Es importante mencionar que la comprensión sobre las prácticas pedagógicas, la diversidad cultural y la convivencia escolar permiten afianzar nuevos horizontes de interpretación, actuación y transformación de la Escuela como escenario que se desarrolla a partir de la interacción de múltiples sujetos.



Dibujos realizados por los estudiantes de grados 6° a 11° de la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

## **7. Intervención Social e Interculturalidad**

*“Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1990)*

El propósito de este capítulo es reflexionar y analizar la intervención social en el escenario de la Escuela desde la apuesta intercultural. Pensar en el otro desde las prácticas pedagógicas conduce a transformar la mirada sobre lo realizado y proyectar esfuerzos encaminados a generar además de discursos, acciones que posibiliten una mayor comprensión sobre el acto pedagógico en una Escuela que reclama el papel protagónico de los sujetos que interactúan en ella.

### **7. 1 Intervención y transformación**

El contacto con una I.E que se encuentra en un contexto difícil y vulnerable como la GGM nos sitúa en otra dimensión de lo que significa enseñar y aprender. Es otra mirada sobre la ausencia y la carencia de una sociedad que ha marginado la Escuela, por voluntad de unos pocos; esto hace que las ganas por transformar esa situación sean reales y trascienda las barreras del mero espectador. La búsqueda debe ser constante y alterna a los procesos reflexivos; sin embargo, no se agota allí debe trascender a una acción predominantemente creativa, entusiasta y considerada con el contexto en el cual se actúa, conforme a las expectativas y los intereses propios de los sujetos.

La función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participar en ella y transformarla (Freire: 1970). La

educación hoy nos invita a construir nuevas posibilidades de retroalimentación y de reconocimiento donde el contexto es un aspecto fundamental del acto pedagógico.

El contexto fabrica nuevas experiencias y oportunidades de leer lo que los otros son, marca el derrotero sobre cómo trabajar en él y contribuye a descubrir lo que como maestra puedo ofrecer. Potencializa la mirada sobre el otro como un auténtico otro, que debe ser descubierto desde su propia individualidad y forma de vida desde su sentir, saber y convivir.

El rol del maestro está definido por el contexto y por la retroalimentación cercana y certera de sus estudiantes en relación con el acto pedagógico. La propuesta es por una Escuela transformadora que permita una mayor humanización de lo que somos y representamos en la sociedad. Se trata de agenciar nuevas formas de interpretación e intervención que logren consolidar procesos y dinamicen la Escuela como artífice de democracia, ciudadanía y convivencia.<sup>87</sup>

Carballeda (2005) señala que “La intervención reinscribe en la medida que sepa que decir, qué recuperar, en definitiva, qué escribir en nuevos textos que marquen una orientación hacia lo propio, lo genuino”. La acción transformadora debe trascender los sistemas de pensamiento, cuestionando y desafiando la colonialidad del poder, la asimetría en las relaciones, la testaruda postura de que todo se resuelve con inclusión, ofreciendo un camino para el reconocimiento de la diferencia y de la participación real y sobre todo de la intervención en paridad.

---

87. La escuela transformadora es aquella donde subsisten alternativas de cambios y posicionamiento crítico que permiten tejer otras miradas y formas de hacer las cosas. Es un aspecto contemplado a lo largo de este trabajo.

Desde comienzo de la investigación he señalado la importancia de la dimensión política y ética desde la intervención social, con el convencimiento de que la incorporación de la variable cultura como un elemento transversal en los procesos de intervención social y en la construcción de ciudadanía. Por lo tanto, hablar de transformación en las diferentes esferas de la sociedad implica no solo poner el acento en el pensamiento “otro”, sino aún más importante, en las nuevas condiciones sociales, de poder, conocimiento y otras que hacen que repensemos la diferencia en todas sus múltiples manifestaciones. Como lo señala Katherine Walsh (2006) un pensamiento “otro” no es una apuesta teórica sino un posicionamiento político.

Como ya se expuso en el capítulo 3, la intervención social es una práctica intencionada, una construcción histórica permeada por el devenir de los sujetos, la cual debe ser deconstruida, problematizada, redefinida y transversalizada. Es necesario una mayor comprensión de la Escuela desde su definición y un mayor acercamiento con sus prácticas y discursos. La intervención es una práctica profesional que se redefine y resignifica en la acción congruente con la actuación de los sujetos desde diferentes aspectos.

Los aportes de Fantova (2009), como se plantea en el capítulo teórico, permiten reorientar el análisis de las particularidades de la intervención social en el contexto educativo, teniendo en cuenta las pretensiones del Estado a partir de la Constitución de 1991 que posibilitaban una mayor autonomía a los grupos étnicos; sin embargo, hay un marcado interés frente a la interacción y el integracionismo, no comprendiendo que al interior de los mismos existe la diferencia y que por lo tanto se hace necesario reconocer y fortalecer lo propio, esto genera

un mayor dinamismo, se transforman las relaciones, las estructuras y emerge el dialogo de saberes.

## **7.2 Las acciones educativas y docentes transformativos**

Los planteamientos esbozados en esta investigación están relacionados con la teoría crítica y esencialmente con lo señalado desde la pedagogía crítica. Los planteamientos de Freire (1968) y Giroux (1997) permiten leer la realidad social desde su contexto, desde un acto consciente e intencionado que involucra un mayor acercamiento con la construcción de una sociedad más equitativa.

Los docentes que nos identificamos con la pedagogía crítica, adquirimos el compromiso de fortalecer procesos de conciencia histórica a través de diferentes acciones que estén enmarcadas en las practicas pedagógicas; para la pedagogía crítica cada sujeto interactúa e interpreta la realidad de acuerdo a la manera como la vivencia, de acuerdo a las interpretaciones que realiza, así será su actuación. Para Giroux, hay una cuestión esencial que todo maestro debe considerar: no se puede inmiscuir en una práctica que no sea esencialmente reflexiva.

Como parte del proceso vivido en la I.E Gabriel García Márquez en el marco de la acción educativa, se pueden identificar tres estrategias a partir de la intervención. Posteriormente se ahondará en la propuesta intercultural y su impacto sobre la comunidad educativa.



a. Acciones propuestas por El MEN y la SEM derivadas de la Ley y la normatividad: la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Educación Propia, y estrategias pedagógicas, experiencias etnoeducativas e Interculturalidad.

b. Acciones de la I. Educativa: a través de la semana de la afrocolombianidad, intervención pedagógica de diplomados con la Universidad del Pacífico. Talleres, salidas pedagógicas, seminarios y encuentro etnoeducativo.

c. Acciones de Aula: construidos por docentes: guías didácticas, izadas de bandera, concursos afro, semana de la afrocolombianidad. Propuesta etnoeducativa “*Museo Intercultural Trezando Identidad*”

Cada una de las acciones educativas se enmarca en la lógica de procesos educativos con relación a la diversidad étnica. Esta situación se manifiesta en las intervenciones pedagógicas en general desde el campo institucional y las prácticas de aula en particular. Obteniendo como resultado la poca integración de estas, el desconocimiento del contexto y acciones orientadas a fortalecer solo algunos aspectos, esencialmente el cultural. Sin embargo, también aparecen apuestas que pretenden integrar el repertorio de acción de los sujetos desde una mirada que posibilite diversas interpretaciones y reflexiones.

En la I. E Gabriel García Márquez, los tres tipos de acciones educativas se expresan y son reconocidas como complemento de la labor pedagógica. No es necesario cuestionar cuál de ellas es pertinente para el contexto multicultural; sin embargo, adquieren sentido en términos de su orientación e impacto en la comunidad educativa. Los planteamientos y las acciones de la SEM y de la institución están enmarcadas desde el ámbito normativo y bajo los

lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. No hay una metodología que apropie la diversidad étnica y cultural como componente esencial de la interculturalidad. Por su parte, la propuesta del Museo Intercultural emerge como una propuesta de aula que plantea reflexiones sobre la Escuela multicultural.

A continuación, se analizará cada uno de los niveles de acción presentes en la Institución Educativa Gabriel García Márquez:

### **7.2.1 La política etnoeducativa del MEN y la SEM**

¿Cuál es el sentido que adquiere la intervención social en el campo de la educación? y ¿cuáles son las implicaciones políticas en la construcción de la diversidad étnica a partir del modelo etnoeducativo? Las respuestas a estas consideraciones permiten identificar y proyectar escenarios posibles de intervención en una Escuela que reclama mayor atención. Teniendo en cuenta lo anterior, se han propuesto diferentes caminos siendo el de mayor trascendencia y conocimiento la política etnoeducativa que es asumida por las instituciones educativas y los esfuerzos, que de manera solitaria hacen los docentes desde sus prácticas pedagógicas.

Las dos propuestas están dirigidas a incorporar elementos fundamentales de lo que significa la etnoeducación en contextos multiculturales y sus posibilidades de acción. La política pública de etnoeducación ha sido entendida, de manera generalizada, como la política del Estado orientada a tramitar por la vía educativa el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad del país; ello significa que la multiculturalidad se homologa a la existencia de grupos étnicos que coinciden en un mismo espacio. Las intervenciones agenciadas por el

Estado han generado una serie de proyectos que no permiten clarificar el horizonte sobre la manera como se debe intervenir en estas instituciones.

El proyecto etnoeducativo al estar institucionalizado y reglamentado es fuente de inclusión para un sector que ha sido marginal a las políticas del estado es por ello la importancia de su análisis. En términos de Corvalán (1996), se insiste en el carácter unitario de la sociedad, por lo que la desviación, la heterogeneidad y la diversidad, aparecen como elementos poco deseables; mientras el Estado es conceptualizado como el agente central de integración, los marginales o desviados son los actores a integrar; marginal o desviado es todo aquel que está fuera de la normatividad y/o beneficios materiales y simbólicos del sistema (Corvalan, 1996); la intervención social basada en el paradigma integracionista deslegitima las dinámicas propias de la Escuela y su proceso de construcción colectiva a partir de las propuestas generadas por los sujetos que intervienen en ella.

La intervención basada en este paradigma ve la escuela como la institución modelo representante del progreso social. En otras palabras, la escuela, y su imagen social, es decir, formación, aprendizaje formal y continuo, representa entonces el mecanismo para asegurar el paso a las nuevas generaciones de la cultura tradicional a la modernidad dentro de un esquema de integración social (Corvalán,1996:18). Las intervenciones agenciadas desde el Estado y en cierta medida auspiciadas por algunos grupos políticos afrocolombianos han tratado de igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes; tal postura ha generado como respuesta un proceso de asimilación cultural y homogenización que niega la diversidad social, el reconocimiento de la diferencia y la pluriversidad étnica.

El gobierno Nacional creó en 2007, la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, con el objeto de evaluar sus condiciones de vida y presentar, al gobierno, las recomendaciones tendientes a la superación de las barreras que impiden su desarrollo. Después de realizar las reuniones de nivel técnico, especializado y talleres en diferentes lugares del país; la comisión presentó sus conclusiones en torno a la gran brecha social, educativa, económica y laboral de la población afrocolombiana en comparación con el resto de colombianos: “Los desequilibrios educativos impiden aumentar los índices de desarrollo humano que necesitan para permitir la igualdad de oportunidades” (PNDE: 2006). Este fue el derrotero trazado para la consolidación de una política de Estado a favor de la población afrocolombiana.

Con la instauración de la comisión afrodescendiente nacieron un sinnúmero de programas institucionales ofertados por el Estado, en convenios con las universidades públicas o privadas (UNIVALLE, USC y Universidad del Pacífico) y de sujetos vinculados al movimiento afro en Colombia (movimiento Cimarrón, Palenquero, entre otros), que en cierta medida han seguido la línea del Estado para la inclusión del currículo étnico en las instituciones educativas. Pero muchos de los participantes no tienen experiencia, ni conocimiento de las particularidades que ofrecen las instituciones educativas con presencia afro en la cual opera una amalgama de sujetos que tienen una mirada totalmente diferente sobre su realidad.

Como resultado de esta gran diversidad de situaciones, las instituciones educativas se vieron enfrentadas a una serie de proyectos de aula: desarticulados, sin coherencia y producto de falta de planeación institucional. Por un momento el esfuerzo de buena parte de la

comunidad afro y raizal fue deslegitimado; el intento por reinventar la nación colombiana fracasó.

Para comprender la situación de la etnoeducación como un modelo educativo direccionado desde el MEN, como política social del Estado, articulado a la política para las comunidades afrocolombianas, palenqueras y raizales; fue importante analizar las implicaciones y efectos que en la práctica tiene el enfoque diferencial y siguiendo los planteamientos teóricos de Corvalan (1996). Sin embargo, no era la pretensión forzar los paradigmas planteados por el autor a que se ajusten directamente a la situación analizada que se circunscribe a una variedad de acontecimientos y esfuerzos realizados por las comunidades afrocolombianas.

Esbozo a continuación parte de las implicaciones y efectos que ha generado el enfoque diferencial agenciado por el Estado, con la anuencia de algunos sectores políticos de las comunidades afrocolombiana que entre sus objetivos más claro está la eliminación de todas las formas de discriminación (incluido el racismo).

- El modelo de sujeto que presenta la etnoeducación responde a las lógicas de un Estado-mercado. Hay una gran fragmentación y sectorización de la comunidad afro por lo menos en dos puntos que generan desencuentros: muchas de las políticas públicas tendientes a disminuir la brecha en materia educativa han hecho hincapié en la desaparición forzada de la idea sobre la segregación racial padecida por las negritudes; de otro lado, está la incorporación al sistema productivo a través de las competencias laborales en el ámbito educativo.

- Los enunciados de la normatividad etnoeducativa, son realizados por el Ministerio de Educación Nacional que son asumidos por las instituciones educativas.
- Las actuales políticas públicas son homogéneas, desconociendo los intereses y expectativas de las poblaciones donde actúan. Hay una idea de vacío lo que conlleva a que el individuo afro sea visto como carente de aspiraciones económicas.
- Cabe advertir que la educación en los barrios marginales donde hay presencia de afrocolombianos impera la educación técnica que posibilite su inserción al mercado laboral. Parte de la propuesta fue incluir al currículo la asignatura de emprendimiento y hacer alianzas con instituciones que ofrecen carreras técnicas.
- En las instituciones etnoeducativas hay gran diversidad de profesionales procedentes de concursos que avala el Estado, pero no las comunidades afrodescendientes, generándose una serie de prejuicios y estigmatización.
- El Estado es ambiguo en la forma como presenta sus intervenciones, pretenden que el individuo se convierta en un sujeto de derecho; sin embargo, lo que se nota es una dependencia que incrementa el discurso de oprimido como estrategia para garantizar la participación política a través del clientelismo.
- El currículo académico no responde a las demandas de la población, pues carece de elementos propios de las comunidades afro que en gran medida son variadas. El currículo transversal es inoperante, hay prioridad sobre los lineamientos dados por el Estado, se

mantiene la dependencia y la descalificación sobre el saber ancestral y la forma como se produce el conocimiento.

- Si vemos la educación como un proceso de afianzamiento y de asimilación cultural, se puede generar un modelo pedagógico “artificial” en donde la sociedad es explicada como un conjunto de grupos que están separados y que deben ser integrados para crear la identidad nacional

- Existe una gran paradoja, de un lado, el Estado señala la importancia de la autonomía en la consolidación de la propuesta etnoeducativa y de otro señala la importancia de ejecutar planes tendientes a la superación de las barreras que impiden el desarrollo y oportunidades en las comunidades donde se implementa, debido principalmente a los desequilibrios educativos que impiden aumentar los índices de desarrollo humano que se necesitan para permitir la igualdad. Esa estandarización de la educación generaría la pérdida de legitimidad de una propuesta que fue desarrollada principalmente por las comunidades.<sup>88</sup>

La etnoeducación puede considerarse como un logro de los movimientos étnicos en materia de políticas públicas, principalmente en los grupos afro que están cercanos al Estado. Sin embargo, al constituirse la etnoeducación en un derecho cultural los procesos de intervención han resignificado su sentido político convirtiéndose en una noción oficial de la política educativa. El carácter emancipatorio otorgado durante años a este concepto, en el

---

<sup>88</sup> Los efectos de enfoque diferencial enunciados son producto del análisis de la política pública para las comunidades negras, raizales y palenqueras en nuestro país; también surge de la interpretación que se puede desprender de las intervenciones realizadas en GGM y de las múltiples lecturas sobre las cartillas producidas por el MEN.

movimiento indígena y posterior en las comunidades afro, fue reducido a un modelo de adaptación para la integración.

A La intervención social como subsistema se le encomienda el trabajo por la autonomía y la integración por parte de un sistema social que es estructuralmente alienante y excluyente. Esta fragmentación pone entre dicho la forma como se asume la intervención por parte del saber experto (Fantova, 2009); en el caso concreto de la etnoeducación se alude a cierta autonomía para un grupo de sujetos con características étnicas que los hacen ver como diversos ante la sociedad y que por lo tanto deben ser integrados para garantizar la interacción, pero que en la práctica con la incorporación de políticas públicas el colectivo es homogenizado no entendiendo que al interior también existe la diferencia<sup>89</sup>.

La focalización y la priorización de políticas compensatorias han producido gran impacto en la subjetividad de los actores involucrados. Los sujetos “beneficiarios” establecen mecanismos de protección de su grupo, redes de apoyo que legitiman su accionar en búsqueda de concertación de las políticas educativas que sean pertinentes para su entorno; sin embargo, la autonomía como principal dinamizador de este modelo diferencial se ve diluido por un Estado que interfiere y propende por la eliminación de los desequilibrios sociales a través de ver la etnoeducación como un servicio asociado al aumento de la competitividad y por tanto de la productividad.

---

<sup>89</sup> Como se pudo detallar en el capítulo 4 sobre diversidad étnica, La Escuela etnoeducativa es heterogénea presentándose una gran variedad de expresiones culturales que permiten evidenciar la diferencia. Un ejemplo de ello, y que ayudaría a comprender la política pública afrodescendiente es la evidente diversidad entre los afrocolombianos que pertenecen a lugares diferentes de procedencia.



Es interesante destacar que en el balance del DNP (2007) presentado sobre la “política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal” se dé por sentado que hubo un aumento del capital social y una mayor autoestima por parte de estas comunidades y que por lo tanto la selección de ciertos programas fue necesaria para cumplir con este objetivo. Sin embargo, el balance no da cuenta sobre procesos de construcción de ciudadanía, seguimiento a trayectorias grupales o de vida, los repertorios de acción de estos individuos en términos de inserción social, también es deficitaria la información con respecto a los avances del proyecto etnoeducativo.

Por otra parte, en la práctica hay limitantes para la definición de los sujetos de derecho y beneficiarios del servicio etnoeducativo, los expertos no determinan claramente quiénes son y quiénes no son miembros de algún grupo étnico, debido a que las políticas del reconocimiento asociadas con el tratamiento de la diversidad han afectado el campo de la etnoeducación haciéndola cada vez más diferencial planteando ciertas complejidades en contextos para los cuales no fue creada. Como lo señalan Cardarelli y Rosenfeld(2000), todo programa o proyecto social opera sobre la base de una concepción social y políticamente convalidada sobre quiénes son los “otros”, no solamente en términos de cuáles son las categorías de personas en condiciones de riesgo que requieren la intervención estatal, sino partir de una representación social de la vida cotidiana de los “diferentes”, de sus necesidades y expectativas.

## **7.2.2 Características de la intervención social y la Escuela desde el espacio de la I.E**

### **GABO**

Es importante la identificación de una situación persistente en la Escuela etnoeducativa: las intervenciones agenciadas por el Estado tienen un carácter homogenizador. Las políticas educativas no se interrogan por la condición y el contexto de la Escuela étnica y por su estado de exclusión y marginalidad. Desde los planteamientos de Corvalan (1996) es necesario la comprensión de lo singular, se hace relevante tomar conciencia de la situación y diseñar procesos acordes con los principios de la igualdad y justicia que permita una comprensión sobre la realidad y una práctica lejana a la adaptación y la compensación social.

Sin embargo, durante el tiempo que se realizó la presente investigación también se pudo advertir la construcción de propuestas relacionadas con la interculturalidad. La SEM - Cali consolidó una propuesta para que las instituciones oficiales participaran en eventos relacionados con experiencias significativas. La I.E GGM participó durante 2 oportunidades obteniendo una destacable presentación, se desconocen cuáles fueron los resultados frente al proceso y el avance del mismo.

Ahora bien, es importante visibilizar que la intervención social en el escenario de la Escuela etnoeducativa tiene unas características particulares que se evidencian a través de las prácticas y los discursos. A continuación, se esbozan algunas de las características de la intervención social y la Escuela desde el espacio de la I.E GGM, teniendo en cuenta que esta es un lugar multicultural donde circunda la idea y el derrotero de reconfigurarla desde una propuesta intercultural. El PEI, el manual de convivencia de la I. Educativa y la propia práctica pedagógica permitieron identificar las siguientes características.

- La I.E Gabo desde su misión y visión es prefigurada como una Escuela que atiende la diversidad étnica y cultural. Desde los parámetros establecidos por la normatividad colombiana es una Escuela etnoeducativa, donde su principal característica es la presencia de una población mayoritariamente afrocolombiana.

- El currículo está integrado con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que es aplicado desde el proyecto etnoeducativo. Se presentan por lo menos 4 tendencias:

- a. Docentes etnoeducadores que realizan sus proyectos etnoeducativos desde su disciplina del conocimiento.

- b. Propuesta etnoeducativa institucionalizada “*Museo Intercultural Trenzando Identidad*”.

- c. Docentes pertenecientes a comunidades afrocolombianas e indígenas, no son etnoeducadores, presentan propuestas relacionadas con actos culturales, izadas de la bandera y semana afrocolombianidad.

- d. La última tendencia está relacionada con el nulo o neutral involucramiento en el proceso etnoeducativo por parte de algunos docentes.

- Las actividades pedagógicas están relacionadas indiscutiblemente con los posicionamientos y prácticas de los docentes que tienen un mayor nivel de vinculación con el proyecto etnoeducativo incidiendo sobre los estudiantes.

- Hay una incipiente vinculación entre la convivencia y la etnoeducación. No se identificó una articulación entre la práctica pedagógica etnoeducativa y la convivencia como posibilidad de construir un proyecto común que procure la construcción colectiva sobre una situación que afecta la vida escolar. La agencia sobre

esta cuestión fue desarrollada por operadores contratados por la SEM para implementar la ruta de la ley 1620.

- La proyección desde los criterios de evaluación de la calidad educativa es ajustar el diseño curricular hacia el componente de emprendimiento, otorgándole posibilidades laborales a los estudiantes.
- Finalmente, las acciones institucionales y la apuesta gubernamental se expresan en “*buenos gestos*” siendo estos insuficientes. Es pertinente una mayor comprensión sobre el contexto y las posibilidades a través de la interculturalidad más allá de la propuesta epistémica.

La la intervención social en la Escuela etnoeducativa, presentan una serie de desafíos, pero también sueños e ideales que recrean la posibilidad de ahondar en la transformación societal. La educación propia, el diálogo de saberes, el reconocimiento y la valoración étnica, formación en conciencia histórica solo son algunos de los esfuerzos encaminados a consolidar a Escuela intercultural desde la realidad del contexto y las prácticas de los docentes que se ven reflejadas en el proceso de enseñabilidad de los educandos.

### **7.2.3 Acciones de aula: *Museo Intercultural Trenzando Identidad.***

Como ya se mencionó, las opciones de aplicación de la etnoeducación está ligado a tres derroteros: por un lado, la SEM y en general el Estado con la anuencia de algunos grupos afrocolombianos promueven la Catedra de Estudios Afrocolombianos en las aulas, para promover la comprensión sobre los aportes culturales que ha realizado esta población en el

territorio colombiano; de otro lado encontramos, los proyectos institucionales y sus diversas actividades y finalmente, proyectos pedagógicos de aula que encaminan sus esfuerzos a plantear practicas pedagógicas donde se evidencia una apuesta significativa en materia de inclusión educativa<sup>90</sup>.

El proceso adelantado en la Institución Educativa Gabriel García Márquez desde la práctica pedagógica, desde el proyecto etnoeducativo y particularmente desde la experiencia propia del *Museo Intercultural Trenzando Identidad* ha permitido afianzar el reconocimiento de lo que significa la diversidad cultural en un espacio como la Escuela. No es sencillo plantear una propuesta que albergue la posibilidad de la interculturalidad como opción para afianzar el proceso curricular y sustituir de alguna manera los derroteros trazados por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, a partir del 2002 entro en vigencia el concurso de docentes etnoeducadores como parte del proceso para generar un mayor reconocimiento sobre la educación propia. Como parte del proceso cada uno de los aspirantes a docente tenía que presentar un proyecto etnoeducativo para ser implementado en la institución educativa donde existiera una “plaza etnoeducativa”, lo anterior generó que llegara a la I.E cantidad de propuestas que debían ser tramitadas en el año lectivo.<sup>91</sup>

Es así como a la Institución educativa GGM llega un sinnúmero de docentes Etnoeducadores, cada uno con su proyecto y con la idea de colocar en marcha su propuesta

---

<sup>90</sup> Los contenidos de las áreas están relacionados con el componente disciplinar y los contenidos referentes al proyecto etnoeducativo están presentes en el proyecto institucional etnoeducativo haciendo énfasis en el *Museo Intercultural Trenzando Identidad*.

<sup>91</sup> A partir del año 2008 comienzan a llegar los docentes etnoeducadores a la I.E GGM.

educativa, sin pensar que esto suscitaría una gran cantidad de actividades que afectaban el cronograma escolar. Solo había cierta sintonía en la realización de la semana de la afrocolombianidad, donde se realizaba un esfuerzo colectivo por dar prelación a un tema en común, que estuviera relacionado con los afrocolombianos, no necesariamente integrando al resto de etnias presentes en la institución.

La propuesta inicial estaba pensada para dar visibilidad a la étnia afro, se llamó Museo Afrodescendiente, pero su trabajo era itinerante, no tenía un espacio, su objetivo era recuperar y difundir los aportes de este grupo a la construcción de la nación colombiana. Pero en el colegio había una fuerte oposición sobre la propuesta afro, algunos docentes manifestaban que debía ser una propuesta más incluyente que cobijara a todos los demás grupos étnicos, una propuesta de educación intercultural, de ahí el museo cambio a Museo Intercultural Trenzando Identidad.

En el año 2010 se genera una propuesta a partir del desarrollo teórico y metodológico del proyecto del Museo Afrocolombiano, este en sus inicios solo pretendía realizar una pequeña muestra sobre la identidad cultural afrocolombiana y afianzar el conocimiento entre los estudiantes sobre la producción artística y cultural del pueblo afrocolombiano y sus vicisitudes desde la diáspora africana. Durante este proceso se le asigna un espacio pequeño para las muestras representativas. Se realiza el ejercicio paulatino de incluir en la propuesta las etnias indígenas y al resto de la población estudiantil.

Después de dos años de trabajo, el **Museo Intercultural Trenzando Identidad** realizó la primera propuesta pedagógica denominada “conociendo mi ciudad”, cuyos objetivos principales eran el rescate de la identidad y sentido de pertenencia por medio del

conocimiento de la historia y patrimonio arquitectónico de Santiago de Cali. Esta propuesta generó gran receptividad en los estudiantes que encontraron otra manera de acercarse a la investigación sobre un tema que permitía avanzar en su proceso de comprensión sobre el contexto.

En el año 2012 el Museo Intercultural Trenzando Identidad se institucionalizó como parte del Proyecto Etnoeducativo siendo reconocido por la comunidad educativa:

*“Pienso que el proyecto del museo ha permitido consolidar la etnoeducación en nuestra institución, pues, no había un horizonte claro sobre el trabajo que se debía realizar, además los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos estaban desarticulados y algunos profundizaban sobre situaciones históricas que vivieron los afrocolombianos. El museo permite reconocer las habilidades y competencias de nuestros estudiantes” (Docente 1, 1278 Etno).*

El Museo ha recibido en el tiempo de funcionamiento dos reconocimientos como experiencia etnoeducativa de la ciudad de Santiago de Cali y un reconocimiento del programa Ondas de Colciencias, como proyecto innovador en la Línea de Bienestar y convivencia. Esto ha permitido reconfigurar su proyección como una propuesta que tiene un enfoque incluyente en un contexto multicultural. Teniendo en cuenta que los temas abordados parten de los intereses de los estudiantes hace que el proceso sea más enriquecedor generando la posibilidad de incorporar diversas disciplinas que permitan una mayor comprensión sobre las actividades planteadas. En términos generales el proyecto del Museo reúne de manera interdisciplinar contenidos que se encuentran diseminados por toda la malla curricular; pero

también consolida esfuerzos por comprender como desde cada identidad étnica se entretajan saberes.

Como todo proyecto, éste no está totalmente acabado presenta una serie de aciertos y aspectos por mejorar; sin embargo, una de sus mayores pretensiones es lograr que paulatinamente sus estudiantes tengan una experiencia significativa donde ellos sean los protagonistas del proceso y generen a partir de allí competencias, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje a partir de las iniciativas de los estudiantes, ellos sugieren los temas, pactan con el docente los momentos. Todo lo que los niños hacen es valorado y se comprende que cada participante en este proceso tiene sus propios ritmos, aptitudes y actitudes y que mejorar es un desafío que ellos mismo se colocan.

El proyecto del Museo ha generado un impacto positivo en la comunidad educativa, específicamente en los estudiantes que intervienen en esta propuesta metodológica *“lo que realizamos en el museo ha sido muy valioso, conocemos temas, trabajamos en exposiciones, luego lo presentamos ante los compañeros”* (Andrés, 10º, 16 años) la participación de los estudiantes en la elaboración del proyecto los conecta con la posibilidad de participar de una situación didáctica que les genera sentido de pertenencia por el museo como un espacio de encuentro.

Otro aspecto sobresaliente lo plantea Mercy estudiante de grado 11º, *“lo interesante del proyecto es que todo lo que hay en el museo lo elaboramos nosotros, a partir de la investigación que realizamos”* quizás una de las apuestas de fondo es que los estudiantes sean autónomos en la elaboración y construcción de sus temáticas, que se vinculen al proceso



e identifiquen los aspectos que le proporcionan mayor valor a su aprendizaje. El significado que los estudiantes le otorgan a sus construcciones permite resaltar la apuesta pedagógica.

En las conversaciones sostenidas con el grupo líder del museo, donde se encuentran estudiantes y docentes, se pudo evidenciar cómo la interculturalidad se manifiesta en la comprensión que hacen de su cotidianidad:

- *“cuando me hablan de interculturalidad, pienso que es todo lo que me rodea”* (Bayron 9º, 16 años)

- *“creo que sirve para entender que todos podemos vivir en un mismo lugar sin discriminar a nadie”* (Juan 10º, 16 años)

- *“Yo entiendo que nos puede ayudar a comprender mejor la diversidad étnica”* (Maritza, 11º, 18 años)

Desde sus percepciones los estudiantes enuncian que significa la interculturalidad y la relacionan esencialmente, con todo aquello que los rodea; la diversidad étnica y la No discriminación. Se puede identificar la existencia de la expresión intercultural como parte del reconocimiento, la interacción con otros y el respeto hacia lo diferente; resultando una posibilidad de reconocimiento de lo propio y de lo foráneo, el intercambio de saberes y una valoración por la historia particular y la colectiva.

La propuesta intercultural del Museo aún sigue redefiniéndose y proyectando sobre qué aspectos fundamentales se puede enmarcar, teniendo en cuenta la dimensión cultural y las estrategias metodológicas que debe proponer el docente para asumir la interculturalidad

como parte constitutiva de la Escuela, el desafío está en la interacción entre los discursos y las prácticas. Es posible que, aunque la discusión este abierta y la pretensión de la propuesta este orientada hacia la opción de la interculturalidad como parte constitutiva de la Escuela multidiversa, solo hasta ahora se esté agenciando posiblemente un “interculturalismo” que solo pretenda la convivencia como ideal en un espacio donde convergen diferentes características identitarias, por lo tanto se configuran una intervención que profundice el integracionismo y la asimiliación que no representa la propuesta intercultural<sup>92</sup>.

### **7.3 Propuestas y recomendaciones**

Hasta ahora se ha reflexionado sobre la homogeneidad cultural que históricamente ha hecho presencia en la Escuela, podemos plantear que el enfoque diferencial tiene un sentido “cognitivista” y “desarticulador”. Desde la intervención se puede apostarle a un proyecto intercultural que involucre el “dialogo de saberes”; por tal motivo, no se trata de sustituir un enfoque por otro de manera mecánica o poco reflexiva, por el contrario, se trata de avanzar en la transformación y redefinición de las formas como se produce conocimiento y de cómo se interviene en él. Como lo propone Catherine Walsh, (2010: 9), la interculturalidad construye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear un poder social distinto, como también una condición diferente.

En tal sentido, es importante comprender la situación particular de la Escuela etnoeducativa que se encuentra en un espacio multicultural. La respuesta frente a la demanda

---

<sup>92</sup> Señala Giménez que el interculturalismo aparece como una manifestación de rechazo frente al asimilacionismo. Agrega que en el plano normativo se puede identificar con convivir en la diversidad a partir de los principios de la igualdad, la diferencia e interacción positiva.

educativa debe proporcionar elementos de actuación que permitan identificar el derrotero a seguir. Por lo tanto, se sugiere tener en cuenta los siguientes elementos:

- El “Ser competente” debe significar el adecuado desenvolvimiento del sujeto dentro de su propia sociedad, así como la posibilidad de diálogo horizontal (en condiciones de equidad), de la cultura propia con otras culturas. Esto debe responder a un saber hacer que genere un autoreconocimiento de su cultura y que le aporte a la construcción de la identidad.

- El proyecto etnoeducativo, como una forma particular de intervención sobre los otros, debe integrar al sujeto a una lógica de cooperación, responsabilidad y crítica, para fortalecer sus saberes en proyectos de aula-comunidad que promuevan las competencias de manera transversal, generando el diálogo con otras culturas desarrollando compromisos sociales, culturales y políticos.

- Es importante trabajar de manera concertada con las organizaciones representantes de las etnias para construir una oferta educativa que vaya más allá del ámbito escolar con una proyección sobre su vida y su autoreconocimiento.

- Finalmente, los docentes debemos trabajar en estrategias pedagógicas que articule el contexto con los saberes, las prácticas y los discursos que orientan la acción educativa. En el caso de la etnoeducación la apuesta debe permitir ampliar la mirada reduccionista sobre currículo, posibilitando una “polifonía de voces” donde el entramado cultural sea parte activa de la Escuela.

## Conclusiones

A modo de cierre se presentan las conclusiones derivadas de los hallazgos de cada categoría de análisis donde se encuentran los ejes articuladores -interculturalidad, convivencia e intervención social en el ámbito de la Escuela etnoeducativa. Lo anterior posibilita condensar y articular interpretaciones que permitan seguir avanzando en la reflexión de la temática propuesta. También desarrollaré una reflexión a partir del proceso de investigación.

La investigación se realizó en la institución Etnoeducativa Gabriel García Márquez, perteneciente a la comuna 15 del Distrito de Aguablanca. Esta Institución Educativa se convierte en un espacio multicultural donde confluyen diferentes etnias, reconocidas a partir de la Constitución de 1991 y que luego va a ser eje fundamental del proyecto educativo del país a través de la consolidación de intervenciones agenciadas por el Estado y desarrolladas a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La pregunta de investigación formulada fue: ¿Cómo se relaciona la construcción de prácticas interculturales con la convivencia entre docentes y estudiantes entre sí, en la I.educativa Gabriel García Márquez de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali?. En tal sentido, se dio por hecho la existencia de prácticas interculturales en relación con la convivencia; sin embargo, el ejercicio investigativo permitió confrontar esta postura encontrando la existencia de prácticas pedagógicas y culturales multiculturales y algunas intenciones de encontrar respuestas en la interculturalidad para consolidar el proyecto

etnoeducativo. Sin embargo, la riqueza de los hallazgos en cierta medida proporcionó elementos para ampliar el panorama sobre la etnoeducación en contextos multiculturales.

Una de las preocupaciones de esta investigación era situar la praxis educativa en relación con la construcción de la interculturalidad. Si bien se reconoce que para el caso de América Latina para los años 90, se consolidó un proceso donde se hacía mayor énfasis en la diversidad étnica esta era aún incipiente en la Escuela. Este proceso en la ciudad de Cali se fue dando a partir de las migraciones generadas por diferentes situaciones de orden socio político, lo cual generó una propuesta diferente en materia educativa

El conocimiento sobre las prácticas pedagógicas en el contexto de la I. Etnoeducativa Gabriel García Márquez, generó una mayor comprensión sobre los desafíos y las propuestas relacionadas con la interculturalidad en espacios multiculturales. Los sujetos que interactúan en este contexto son disímiles tanto en la construcción de su identidad como en aspectos relacionados con su acervo cultural.

Al principio de la investigación, se hizo necesario desde el marco referencial, definir qué se consideraba como multiculturalidad y qué propuesta se podía desprender en el ámbito de la Escuela a partir de la Interculturalidad. Los aportes de la lingüista Catherine Walsh me permitieron considerar la opción de pedagogizar la práctica educativa a través del proyecto intercultural como una apuesta eminentemente política y ética que proporciona elementos cuestionadores frente a la diversidad étnica y cultural en un espacio multicultural.

El proyecto educativo homogenizador que se vive en nuestras Instituciones Educativas a través del diseño curricular, no permite ver claramente que los sujetos al interior de la

Escuela vienen con sus propios intereses, identidades y acervos culturales. Por ejemplo, es clave mencionar que no todos los estudiantes afrocolombianos que se encuentran en la I.E GGM provienen de la misma zona o subregión del litoral del Pacífico. En términos reales no es lo mismo un estudiante procedente del Chocó a un estudiante que viene de Tumaco y las diferencias son notables con respecto a los estudiantes ciudadanos, en estos se ve con mayor reflejo lo que significa abrirse paso en una ciudad que los discrimina.

Relacionado con lo anterior podría señalar que en las prácticas pedagógicas de algunos docentes desde lo que se pudo observar a través de las actividades desarrolladas en la institución, hay una fuerte esencialización de las identidades, en cierta medida se suponen que las etnias configuran rasgos que pueden ser inamovibles. Lo anterior tiene efectos sobre la convivencia institucional al estar mediada por estereotipos y prejuicios que subvierten las posibilidades de encuentro y de diálogo de saberes entre los miembros de la comunidad educativa.

En el ejercicio de comprensión sobre la diversidad étnica fue necesario partir de la identidad de los sujetos, el autoreconocimiento y autoimagen, como procesos que permiten identificar y soportar la simetría o no con prácticas y saberes culturales. De hecho, en las entrevistas con los estudiantes se encontró una amalgama de identidades relacionadas tanto con su procedencia como también con factores familiares o de contexto. Esta interpretación permite considerar que frente a la diversidad étnica y cultural los estudiantes tienen claro que hace parte de su identidad personal y que fortalece el proceso de convivencia con los otros.

Los estudiantes y maestros presentes en la Institución Educativa Gabriel García Márquez interpelan su pasado y construyen nuevos repertorios frente a la manera cómo interactúan.

Es allí donde la identidad personal, étnica y cultural confluye posibilitando un conocimiento más amplio sobre las culturas. Sin embargo, en el escenario educativo la propuesta debe ser aún mayor. Es definitiva la proximidad que se tiene con el contexto y la trayectoria de vida de los sujetos que intervienen en él. Pero esto debe superar y trascender más allá del simple conocimiento de la concurrencia de varios grupos étnicos en un espacio.

La existencia de una hegemonía del poder; ampliamente desarrollada por una élite que controla y refuerza las identidades étnicas, ha generado una serie de intervenciones que postula el integracionismo y la homogenización. El enfoque diferencial sustento de las prácticas etnoeducativas en la Escuela, ha generado en la institución GGM un refuerzo sobre prácticas que consideran a los sujetos como proveedores de unos saberes y tradiciones; pero, que en la práctica son eclipsados por elementos que normalizan la vida de la Escuela; interfiriendo en las capacidades y habilidades para fortalecer procesos autónomos y generadores de conocimiento entre culturas.

La educación se convierte en un tipo de facilitador de los procesos de inserción donde el fortalecimiento, la promoción de las capacidades de los individuos son objetivos permanentes; en tal sentido la intervención sobre lo etnoeducativo estaría al servicio de un Estado subsidiario que beneficia y compensa a un segmento de la sociedad según sus necesidades e intereses. Los discursos sobre el multiculturalismo están refundados en la concepción de la nación pluriétnica y multicultural que se ha construido en un espacio geográfico; sin embargo, el planteamiento intercultural permite agenciar otras formas posibles de interacción.

Es de resaltar que en los últimos años la SEM (Cali) ha realizado una apuesta por incluir las experiencias etnoeducativas, como posibilidad para compartir sobre lo que se teje en la Escuela multicultural con proyecciones interculturales. Sin embargo, se pudo advertir que no hay un direccionamiento claro con relación a las implicaciones pedagógicas y didácticas en consonancia con las competencias cognitivas, actitudinales y prácticas. El derrotero no es claro y esta mediado por las políticas públicas, el enfoque diferencial y la distinción de quienes son los beneficiarios de las intervenciones que siguen siendo fragmentadas e interrumpidas por diferentes factores entre ellos una apuesta por la calidad educativa que enfatiza en la cantidad de estudiantes que permanecen en los centros escolares.

El sentido y utilidad de la educación se encuentra en otorgarle relevancia al contexto propio de la Escuela. En el caso particular de la I.E Gabriel García Márquez se pudo evidenciar que desde la denominación esta es una Escuela Etnoeducativa en el contexto de ciudad con una gran diversidad étnica y cultural; la apuesta desde la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el diseño curricular hace énfasis en la población mayoritariamente afrocolombiana. Podría decir que tiene sentido desde el marco de la discriminación positiva teniendo en cuenta que en cierta medida el Estado ha procurado otorgar compensaciones y beneficios para la población que ha sido afectada y vulnerada en sus derechos.

Cabe señalar que la interculturalidad tiene un carácter prospectivo en el ámbito de la Escuela. Se erige como un proyecto que pretende enriquecer la diversidad étnica y cultural apostándole al desarrollo de los individuos a partir de sus capacidades y de reconocerse en el otro. En la construcción de la interculturalidad en la I.E GABO se han dado un sinnúmero de



situaciones desde la interpretación teórica hasta la puesta en marcha del proyecto étnico que confronta la realidad. Sin embargo, se puede evidenciar avances significativos a partir de las intervenciones pedagógicas en el aula. **El Museo Intercultural Trezando Identidad** es un ejercicio que permite generar una comprensión sobre la práctica educativa, pero además refuerza la conciencia histórica en los estudiantes, como elemento esencial en el proyecto intercultural.

Entre las metas trazadas por la interculturalidad se encuentra la justicia, la equidad social, la comunicación entre los sujetos, la pluralidad y el respeto por lo diverso. Siendo esto así, es importante mencionar que la Escuela debe generar espacios que concilien escenarios donde todos los miembros de la comunidad educativa puedan retroalimentar la construcción de su identidad en la relación con los “otros” aspecto que considero trascendental para llevar a cabo en la I.E Gabriel García Márquez pero que se dificulta, porque hay diferentes interpretaciones de los docentes con relación a la apuesta etnoeducativa en el contexto multicultural. Es claro que el horizonte aún no se vislumbra y más teniendo en cuenta que el proyecto educativo de nuestro país es integrador, homogenizador y asimilacionista.

Otro interés de esta investigación estuvo dirigido a la convivencia entre pares docentes y estudiantes. A partir del análisis de 4 dimensiones relacionadas con la convivencia, se pudo evidenciar la correspondencia con la norma, la vivencia, tolerancia y respeto, la identificación con la procedencia y el género y, finalmente, la regulación del conflicto:

- Las nociones sobre convivencia son tan diferentes y variadas como la multiplicidad de relaciones que se tejen en la escuela.

- En la I.E GGM la convivencia se identifica con vida común donde la tolerancia y el respeto son valores fundamentales en la construcción de la identidad escolar.

- Las actitudes de los estudiantes y los valores están relacionadas con su historia familiar. Pero estas actitudes y valores pueden variar dependiendo de las situaciones que deban afrontar. Si se genera una agresión o mal entendido éste será confrontado y los valores y las actitudes positivas serán ignoradas.

- Uno de los elementos de mayor confrontación con los docentes está relacionada con la aplicación de la norma, con regularidad no se cumple. La norma tiene un carácter punitivo que genera rechazo por parte de los estudiantes es fuente de conflictos.

- Los docentes rechazan el conflicto y desconocen la oportunidad de comprensión sobre las situaciones escolares. El conflicto genera tensión y su tratamiento es insuficiente o responde solo a la ruta orientada por el MEN a través de la Ley 1620.

- A pesar que la I. Educativa GGM vive en medio de la confrontación y los conflictos latentes, los estudiantes generan propuestas a partir de situaciones identificadas. Estas propuestas por lo general no son tramitadas o reconocidas. Algunas propuestas están orientadas hacia el castigo y otras son esperanzadoras en términos de que permiten la reflexión y la acción.

En definitiva, la educación intercultural plantea un nuevo enfoque de la convivencia escolar donde la Escuela sea vista en términos de comunidades de aprendizaje, lo cual supone todo un conjunto de iniciativas que deriven en una transformación de la organización escolar

para que la diversidad cultural sea acogida y promovida como un eje educativo fundamental en el aprendizaje de la convivencia intercultural. Esto supone, por tanto, una actitud de valoración crítica por parte del docente hacia la comunicación e interacción entre culturas, y hacia la comprensión de la interculturalidad como un factor positivo y necesario en la vida institucional.

El aprendizaje asociado a la convivencia intercultural plantea la urgencia de apostarle al conocimiento de la diferencia etnocultural y darle valor a la pluridiversidad como fundamento primario en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. En las instituciones educativas en contextos urbanos la diversidad cultural es lo común y por lo tanto desde la práctica pedagógica esto se convierte en un reto trascendental que necesita de alternativas viables y fructíferas, desarrollando reflexiones sobre las acciones pedagógicas en una Escuela cada vez más compleja y dinámica. En el marco de la Escuela etnoeducativa el reconocimiento del “otro” cobra interés pues posibilita una mayor comprensión sobre la realidad del contexto.

La interculturalidad reescribe las formas de sociabilidad en cuanto permite construir conjuntamente en medio de relaciones complejas, que deben ser negociadas y concertadas pues se busca la interacción entre los sujetos en un espacio que reclama atención y otras prácticas que permitan articular la convivencia con la diversidad étnica. En el transcurso de la investigación se pudo evidenciar que aun en la I.E GGM no hay un marcado acento en la convivencia intercultural, por lo menos en su articulación, posiblemente por los siguientes factores: la transición que estaba viviendo la institución con referencia a la aplicación de la Ley 1620 de Convivencia Escolar; las prácticas educativas están enfocadas en regular la

norma y sustituir el conflicto para armonizar la vida escolar y una posible interpretación que está orientada hacia el elemento cultural y contextual que está implícito en las actitudes de los estudiantes.

Para la investigadora es importante señalar aspectos que fueron relevantes en el proceso de investigación y aunque fueron evidenciados en el primer capítulo requieren mayor atención.

La propuesta teórica desde la Teoría crítica, la pedagogía crítica en clave decolonial permitió construir nuevas interpretaciones sobre un tema de relevancia en la escena nacional como lo es la diversidad étnica y cultural en contextos urbanos, un tema poco estudiado y comprendido a partir de sus prácticas y discursos. Cabe mencionar que fue el primer acercamiento con uno de los elementos de la interculturalidad.

Lo que se puede analizar es que la convivencia intercultural es un tema que viene situándose en los discursos postmodernistas con mayor fuerza en algunos países como España, pero aún este tema no es muy inquietante en el ámbito de las políticas educativas en Colombia. Sobre la materia aún quedan cosas pendientes alrededor de un modelo y su aplicación en las instituciones etnoeducativas que significaría un avance rotundo sobre la pretendida calidad de la educación. En la I.E GGM durante el proceso de investigación se pudo evidenciar elementos de convivencia intercultural; sin embargo, el tema de la interculturalidad aún no se encuentra articulado con el diseño curricular en general y tampoco como proyecto transversal.

Finalmente, para el proceso investigativo se diseñaron una serie de instrumentos que permitieron ampliar la mirada de las prácticas pedagógicas de los docentes; sin embargo, fue casi que imposible aplicarlas debido a la reticencia de algunos docentes. La estrategia utilizada, que permitió darle mayor relevancia a la interacción con los estudiantes fue a través de las técnicas interactivas, la observación y la entrevista donde se recogió buena parte de la información sobre la práctica pedagógica, elemento novedoso teniendo en cuenta que siempre se muestran las prácticas pedagógicas desde la voz y la escritura del docente.

Asumir la etnografía reflexiva no es una práctica sencilla, cuestiona los elementos que se tienen frente al marco general de identificación con apuestas que trasciendan la realidad de la Escuela y los ate al contexto de la misma. Fue realmente difícil tomar distancia frente a algunas situaciones, pues hubo sesgos de interpretación, por lo tanto, fue necesario el reconocimiento de la carga subjetiva y hacer reflexiones que me permitieron ampliar la mirada.

Existe la tendencia entre algunos docentes, incluyéndome, que la convivencia en el contexto escolar es difícil por la convergencia de diferentes situaciones; sin embargo, los planteamientos de Giménez me permitieron dilucidar y analizar algunos aspectos no contemplados con anterioridad, como las propuestas desarrolladas por los estudiantes con respecto a las problemáticas presentadas en la I. E GGM; de pronto en el afán de buscar respuestas frente a las vivencias cotidianas y no sobre el grado de responsabilidad en hacer propuestas colectivas con relación a ella.

Hay muchos elementos que quedaron por fuera de la investigación y que fueron considerados, queda la sensación de incompletud. Sin embargo, esta investigación pretende

ser un aporte en materia de educación e intervención elementos necesarios en la comprensión de la sociedad.

## Bibliografía

Álvarez, Adolfo (2002) *Gobierno y justicia en la escuela: democracia a medio camino*.

Universidad del valle. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Santiago de Cali.

Arboleda Gómez (2009) *El cuerpo: Huellas del desplazamiento. El caso de Macondo*.

Hombre Nuevo Editores. Medellín. Pags 29-120

Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (compiladores) (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Prometeo libros. Universidad Nacional de General sarmiento.

Busquets, María. (1994). *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa*.

Cabedo, Alberto y Gil Joaquín (2013) *La cultura para la convivencia*. Nau libres. Pags 220-240.

Carballeda, Alfredo. *Política Social, Multiculturalismo e Intervención en lo Social*.

Recuperado en: [www.margenes.org](http://www.margenes.org).

Cardarelli, G. & Rosenfeld, M. (2000). *Con las mejores intenciones*. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Carracedo; José Rubio (2007). Cap. III *de la ciudadanía integrada a la ciudadanía postnacional*.

Castillo, Elizabeth y Rojas Axel (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿interculturalizar la educación? En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol 19 No 48, pags11-24.

Clifford Geertz (1989) Interpretación de las culturas. Basic Books inc. New York.

Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación.

Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>.

Cortina, Adela (2001). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial. Madrid.

Corvalán J (1996) Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. *R. N° 4*.

Essomba, Miguel Ángel (coord.) (2007) *Construir la escuela intercultural*. Biblioteca de aula. España.

Fantova; Fernando (2007). Repensando la intervención social. *Revista Documentación Social*. Número 147 pág. 183-198

Freire, Paulo (1968) Pedagogía del oprimido. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Freire, Paulo (2003). El grito Manso. Siglo veintiuno editores. Argentina. Recuperado en: [http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/grupos\\_vulnerables2\\_ma](http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/grupos_vulnerables2_ma)



nizales\_ch9/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/EL%20GRITO%20MANSO%20P  
AULO%20FREIRE.pdf

Giménez, Carlos (2005). *Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis*.  
Revista punto de vista. Madrid.

Giménez, Carlos (2010). *Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*.  
Obra social “la Caixa”. Barcelona. Recuperado de:  
[https://www.uam.es/otroscentros/imes/docs/ENCUESTA\\_2012\\_CONVIVENCIA\\_CAS  
TELLANO.pdf](https://www.uam.es/otroscentros/imes/docs/ENCUESTA_2012_CONVIVENCIA_CAS<br/>TELLANO.pdf)

Giroux, Henry (2003) *Pedagogía y política de la Esperanza*. Amorrortu editores

Gómez, Alberto (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros: Saberes y  
experiencias en cuatro escuelas normales*. Universidad pedagógica Nacional.

Guber, Rosana (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma.

Gunter Dietz (2009). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Fondo de cultura  
económica. México.

Habermas (1998). *Ciudadanía e identidad nacional*. Trotta Madrid.

Hleap, José (compilador) (2009). *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios  
de la educación popular*. Programa editorial universidad del Valle. Santiago de Cali.

Informe del Departamento Nacional de planeación (2010) Recuperado de:

<https://www.dnp.gov.co/estudios-y-publicaciones/publicaciones/Paginas/2010.aspx>

López, Martín (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. En pedagogía y saberes N° 28, Universidad Pedagógica Nacional, pág. 31-42.

Manual de Convivencia (2007). I.E Gabriel García Márquez

Manual de Pacto de Convivencia (2015). I. E Gabriel García Márquez.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de la educación 115.

Ministerio de Educación Nacional (2010). lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos. Colombia afrodescendiente. Documento No 12.

Not, Louis. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Pagaza, Roza (2001) La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio Editorial

Parra, Sandoval. Rodrigo (1992), *La escuela violenta*. Tercer mundo editores. Colombia.

Paz García, Ana Pamela. El proyecto des-colonial de Enrique Dussel y Walter Mignolo: Hacia una epistemología otra De las Ciencias Sociales en América Latina. *Epistemología y descolonización*, Año 5 Número 10, marzo de 2011. Págs. 57-81.

Plan de desarrollo de Cali (2008-2011) recuperado de:

[http://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/32433/plan\\_de\\_desarrollo\\_20082011/](http://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/32433/plan_de_desarrollo_20082011/)

Percy Caldero, Concha (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de paz y conflictos. Universidad de Granada. Recuperado de:

file:///C:/Users/conch/Downloads/Teor%C3%ADa%20de%20conflictos%20de%20Johan%20Galtung.pdf

Proyecto etnoeducativo (2009). I.E Gabriel García Márquez.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En E Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sandoval, Carlos A. (2002). *Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ICFES.

Skiliar, Carlos. (2008) *la pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa*.

Secretaria de Educación Municipal de Cali (2010) *Guía didáctica para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en la comuna 14*. Una opción educativa con equidad y justicia social.

Torres, Alfonso (2008). Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. *Revista folios* No 27. Universidad Pedagógica Nacional. Págs 51-62.

Walsh, Catherine (2000). *Introducción. (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad*. Quito, UASB; Abya-yala.

Walsh Catherine (2006) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones signo.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya -Yala. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.

Walsh, Catherine. (2010) *Construyendo interculturalidad crítica*. Ediciones Abya -Yala. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito

Woods, Peter (1998). *La escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Zúñiga, Miryam y Gómez; Roció (2009). *La construcción de culturas de paz como diálogo intercultural entre saberes y prácticas sociales sobre convivencia. El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la educación popular*. Capítulo 11. Hleap, José. Comp. Universidad del Valle- Colciencias, Cali. Págs. 237-258.

## ANEXOS

### Anexo 1: Guía de entrevista

#### INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

#### Proyecto de investigación

#### GUIA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES

##### I. Datos Generales:

<p><b>Nombre:</b> _____</p> <p><b>Docente de:</b> _____</p> <p><b>Tiempo de servicio en la institución:</b> _____</p> <p><b>Docente Etnoeducador:</b> _____      <b>Docente Mayoritario:</b> _____</p> <p><b>Estatuto Docente: 1278</b> _____      <b>2277:</b> _____</p>
---

##### II. Reconocimiento de la diversidad cultural

1. Cómo reconoce usted que hay diversidad cultural en la institución educativa?
2. ¿Cómo se asume en las interacciones diarias de la institución la existencia de la diversidad cultural?
3. ¿Cómo se reconoce y se asume la existencia de la diversidad cultural en la institución?
4. ¿Cuál es el reconocimiento que hacen los estudiantes de su propia cultura?

5. ¿Es posible la expresión espontánea de su propia identidad cultural?
6. ¿Qué aspectos posibilitan la expresión de la identidad propia? ¿Qué aspectos los impiden?
7. ¿El clima de aprendizaje es respetuoso, se reconoce y acepta las diversas culturas presentes en el aula?
8. ¿La programación, selección de contenidos y materiales se efectúan con criterios de diversidad cultural?
9. ¿Qué entiende usted por inclusión? De acuerdo a ello ¿Qué actividades desarrolla para trabajar la inclusión? ¿Qué dificultades se presentan en el desarrollo de la inclusión?
10. ¿Qué entiende usted por segregación? De acuerdo a ello ¿Se evidencian situaciones de segregación? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿Cómo se manifiestan?
11. ¿Qué entiende usted por asimilación? De acuerdo a ello ¿El proyecto intercultural aborda la asimilación como parte del reconocimiento de la diversidad Cultural?
12. ¿Cómo lleva a cabo la integración de las culturas en el proyecto intercultural? ¿Se valoran los aportes que las otras culturas hacen sobre la propia?

### **III. Práctica pedagógica:**

1. ¿Cómo se refleja en la práctica pedagógica lo intercultural?
2. ¿Qué actividades interculturales se desarrollan en la institución?
3. ¿Qué modelos pedagógicos utiliza para trabajar la interculturalidad?
4. ¿Qué actividades didácticas asociadas con la interculturalidad desarrolla en el aula?
5. ¿Cómo articula el proyecto intercultural con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?
8. ¿El proyecto intercultural ha transformado su quehacer pedagógico?
9. ¿Cómo reciben los estudiantes las actividades interculturales?
10. ¿Qué competencias adquieren los estudiantes?
11. ¿La estructura curricular de su área incorpora elementos interculturales o trabaja desde el proyecto intercultural?
12. ¿Los tiempos son adecuados para incorporar la interculturalidad?

#### **IV. Convivencia**

1. ¿Para usted qué es la convivencia?
2. ¿Cómo se construye convivencia en la escuela?
3. ¿Cuáles son las dinámicas que adquiere la convivencia en relación con la diversidad cultural?
4. ¿Cómo se asume la convivencia en la institución desde la Perspectiva intercultural?
5. ¿El ambiente escolar está abierto al hecho intercultural? ¿Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación? ¿Por qué?
6. ¿Cómo se asumen las relaciones de género desde el proyecto intercultural?
7. ¿Qué cambios se han generado a partir de la convivencia en un mismo espacio de diferentes etnias?
8. ¿Se facilita la expresión oral de las vivencias culturales y de los saberes prácticos del estudiantado?
9. ¿Cuáles son sus expectativas con relación a la convivencia desde el proyecto intercultural?
10. ¿Cómo se aborda el conflicto? ¿Cómo se resuelve? ¿Cómo se asume el conflicto desde el proyecto intercultural?
11. ¿Cuáles pueden ser los alcances del proyecto intercultural en relación con la convivencia? ¿Cuál es el escenario "ideal" para consolidar la interculturalidad en la institución?

## **Anexo 2: Guía de entrevista dirigida a directivos docentes**

### **INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA**

#### **Proyecto de investigación**

### **GUIA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DIRECTIVOS DOCENTES**

#### **I. Datos Generales:**

<p>Nombre: _____</p> <p>Cargo: _____</p> <p>Tiempo de servicio en la institución: _____</p> <p>Estatuto Docente: _____</p>
--

#### **II. Reconocimiento de la diversidad cultural**

1. ¿Cómo se reconoce y se asume la existencia de la diversidad cultural en la institución?
2. ¿Cómo se asume en la interacción diaria la existencia de la diversidad cultural?
3. ¿Se especifican referencias sobre la interculturalidad en el P.E.I? ¿Cuáles?
4. ¿Existe una vinculación entre la misión y la visión de la institución y la interculturalidad?  
¿Cómo?

#### **III. Práctica pedagógica**



1. ¿Cuál es la apuesta intercultural que se está trabajando en la institución?
2. ¿Existe articulación entre el proyecto etno y el proyecto intercultural?
3. ¿Cuál es el propósito de la institución al incorporar la interculturalidad?
4. ¿Cuál cree que es el propósito de los docentes cuando desarrollan prácticas interculturales?
5. ¿se coordinan actividades interculturales desde la institución con proyectos de actuación más globales (de carácter social o comunitario)? ¿Por qué?
6. ¿En qué estado se encuentra el Proyecto Intercultural en la Institución?
7. ¿Cuál ha sido su campo de acción?
8. ¿Se ha transformado el quehacer pedagógico de los docentes? ¿Cómo?

#### **IV. Convivencia**

1. ¿cómo se expresa la convivencia en la institución donde existe la diversidad cultural?
2. ¿Cómo se asume la convivencia en la institución desde la Perspectiva intercultural?
3. ¿Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación?
4. ¿Existe conciencia de la realidad intercultural que acoge la institución por parte de todos los miembros de la comunidad educativa? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles son los alcances del proyecto intercultural en relación con la convivencia?
6. ¿Cuál es el escenario "ideal" para consolidar la interculturalidad en la institución con relación a la convivencia?
7. ¿Cuáles son las dinámicas que adquiere la convivencia en relación con la diversidad cultural?
8. ¿Se fomenta el conocimiento y la convivencia de las culturas que conforman el entorno social donde se vive?

### **Anexo 3: Guía de entrevista dirigida a estudiantes**

## **INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA**

### **Proyecto de investigación**

### **GUIA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES**

#### **I. Datos Generales:**

<p><b>Nombre:</b> _____</p> <p><b>Edad:</b> _____</p> <p><b>Lugar de Nacimiento:</b> _____</p> <p><b>Grado:</b> _____</p>
---

#### **II: Reconocimiento de la diversidad cultural**

1. ¿Qué entiendes por diversidad cultural?
2. ¿Te identificas con alguna cultura en especial?
3. ¿Puedes expresarte abiertamente con relación a tu propia cultura?
4. ¿has sufrido de algún tipo de discriminación?
5. ¿De qué manera el proyecto intercultural te ha servido para tener una mayor comprensión sobre las culturas?
6. ¿Crees que en la institución se respetan las diversas culturas presentes en ella?

7. ¿Qué propuestas harías como estudiante para que la comunidad educativa conozca la diversidad cultural del país y la que se encuentra presente en tu institución?

### **III. Práctica pedagógica:**

1. ¿Qué entiendes por interculturalidad?
2. ¿En qué asignaturas o áreas te hablan de la interculturalidad?
3. ¿Qué tipo de actividades desarrollan en esas áreas con relación a la interculturalidad?
4. ¿Cuál es tu aporte con relación al proyecto intercultural?
5. ¿Qué actividades te gustaría que se desarrollaran en el proyecto intercultural?

### **IV. Convivencia**

1. ¿Qué entiendes por convivencia?
2. ¿El proyecto intercultural que se viene trabajando en la institución trabaja sobre la convivencia? ¿De qué manera?
3. ¿En la institución se fomenta el respeto por las diversas culturas?
4. ¿En el aula de clase existen diferencias o semejanzas entre estudiantes de diferentes etnias?
5. ¿Cuáles son los valores, ideales y actitudes que se trabajan en las diferentes asignaturas con relación a la convivencia?
6. ¿Cuál es la actitud o comportamientos de los docentes frente a los estudiantes de una u otra etnia?
7. ¿Cómo crees que el proyecto intercultural pueda ayudar a que mejoren algunas situaciones de convivencia presentes en la institución?
8. ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes de diferentes procedencias? ¿Cómo son las relaciones de los niños y las niñas?

## **Anexo 4: Ejemplo guía de observación**

### **GUIA DE OBSERVACION**

**I.E. Gabriel García Márquez**

**Hora: 3:15- 3:45 descanso**

**Fecha: 19 Octubre 2012**

**Lugar: patio incluye tienda escolar y cancha de micro.**

**Tema central: Convivencia.**

**Sujetos: estudiantes 6-9 grado y docentes.**

**Realizada por: Paola Quiceno Pérez.**

A las 3:15 suena un timbre prolongado para el descanso, pero ya algunos salones están en descanso porque minutos antes han salido al refrigerio y el docente toma la decisión de dejar a los estudiantes en el patio. Los grados que faltan en su mayoría los del segundo piso comienzan a bajar rápidamente y corren hacia la tienda (parte trasera de la institución)

Los encargados de la disciplina son 5 docentes (3 mujeres y 2 hombres) las mujeres se reparten en la tienda escolar, una en la zona del patio intermedio y la otra cerca a la tarima (lugar de entrada y salida de los estudiantes; los docentes hombres sacan de los salones a varios estudiantes que se encuentran en el primer piso rápidamente terminan la tarea y no se les vuelve a ver. La docente que se encuentra en el patio intermedio comienza a cerrar los salones del segundo piso y no deja subir y bajar estudiantes, el resto de profesores que no son de disciplina se encuentran en la sala de profesores: algunos tomando su descanso, atendiendo padres, organizando material o revisando cuadernos.

La docente que se encuentra en la tarima recibe el llamado de un padre de familia que necesita el boletín de su hijo, le pide el favor a un compañero que la remplace mientras atiende el imprevisto, el profesor se queda sentado mientras unos estudiantes de 6° juegan con unas cascarras de mandarina le cae una mandarina a otro compañero y este reacciona y comienza a perseguir a los que creen que son los agresores. El docente se para de la silla y comienza a persuadirlo para que no pelee le dice “acordate de los llamados de atención que tenes en el observador”. La profesora regresa y su compañero le comenta lo sucedió y se retira.

Lo que se observa en el patio (tamaño muy reducido) es que de un lado para otro corren niños que van sin dirección, algunos corren porque sus compañeros están con una pelotica de papel, otros están jugando con un palo y otros están con una botella plástica de gaseosa y la tiran sin saber a quién le va a caer. Mientras que los más grandes están sentados en hilera afuera de los salones algunos jugando bingo, otros juegan cartas, conversan entre ellos y otros solo escuchan música.

En la cancha de micro se encuentra una docente que está sentada dando la espalda a la tienda escolar donde están varios niños tratando de comprar sin hacer fila y en medio del desorden; la docente se encuentra mirando un partido de fútbol cuando suena el timbre y comienza a decir “ a los salones vamos a los salones, chicos, chicos a los salones, pasen ese balón, que ya les dije que a los salones” algunos se desplazan de forma rápida otros se toman su tiempo mientras que otros se quedan en su lugar.

Ya han transcurrido varios minutos y no todos los estudiantes están en los salones algunos están en el baño otros no escucharon el timbre ni los llamados de los estudiantes, de pronto afuera de uno de los salones 2 niñas se gritan entre si y se señalan con el dedo la niña más alta dice “ vos sos una bochinchera” y la otra responde “ y a mí por qué me decís bochinchera mami” los compañeros que están alrededor comienzan a gritar “pelea, pelea” llega un docente y separa las niñas y las conduce a la coordinación y el resto de niños ingresa al salón en medio de risas. Se termina la observación a las 3:55.

## Anexo 5: Guía Taller

### Interculturalidad y Convivencia en la Escuela

#### Proyecto de investigación

<b>Objetivo:</b> Indagar el reconocimiento que realizan los docentes y estudiantes sobre la diversidad cultural en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali.	
<b>Técnica:</b> Taller	<b>Fuente:</b> Adolescentes entre los 15-18 años pertenecientes al grado 9°- 10°- 11° de la I.E Gabriel García Márquez.

#### Procedimiento de la técnica

Actividad	Descripción	Duración	Material	Responsables
<b>Alistamiento de materiales y adecuación del espacio para el taller.</b>	Se pide a los estudiantes que acomoden los pupitres en círculo, se hace entrega de los materiales.	10 minutos	*Hojas de Block tamaño carta.  *Lápiz-borrador.  *Colores.  *Crayolas.  *Marcadores.  *Temperas.	Docente de Ciencias Sociales-estudiantes 10mo
<b>Descripción del taller</b>	Se socializa el propósito del taller	10 minutos	*Tablero  *Marcadores	
<b>Desarrollo del taller.</b>	Se escribe en el tablero el artículo 7 de la constitución	40 minutos	*Hojas de Block tamaño carta.	

	<p>política de Colombia de 1991 y se pide a los estudiantes que hagan un dibujo sobre lo que entienden por diversidad étnica y cultural en nuestro país.</p>		<p>*Lápiz-borrador.</p> <p>*Colores.</p> <p>*Crayolas.</p> <p>*Marcadores.</p> <p>*Temperas.</p> <p>*Tablero</p> <p>*Marcadores</p>	
<p><b>Socialización de los dibujos</b></p>	<p>Se propone a los estudiantes que socialicen sus dibujos y digan una palabra u frase sobre la diversidad étnica y cultural.</p>	<p>15 minutos</p>		
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Se les pregunta a los estudiantes ¿Qué les pareció el taller?, ¿Qué experimentaron?, se hacen conclusiones y se hace entrega de los dibujos.</p>	<p>15 minutos</p>		

## Anexo 6: Guía técnica interactiva: Colcha de retazos

### Interculturalidad y Convivencia en la Escuela

#### Proyecto de investigación

<p><b>Objetivo:</b> Indagar sobre la convivencia entre estudiantes y docentes entre sí, en una institución que asume la perspectiva de la diversidad étnica.</p>	
<p><b>Técnica:</b> colcha de retazos</p>	<p><b>Fuente:</b> estudiantes pertenecientes a los grados 9º-10 y 11º, edades entre los 11-16 años.</p>

Actividad	Descripción	Duración	Material	Responsables
<p><b>Alistamiento de materiales y adecuación del espacio para el taller.</b></p>	<p>Se les pide a los estudiantes que acomoden los pupitres en círculo, se hace entrega de los materiales y se hacen los acuerdos (silencio-respeto etc) para la actividad.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>*Hojas de Block tamaño carta. *Lápiz-borrador. *Colores. *Crayolas. *Marcadores. *Temperas.</p>	<p>Docente de Ciencias Sociales-estudiantes 6 y 7mo</p>
<p><b>Desarrollo de la técnica.</b></p>	<p><i>Momento de la descripción:</i>  Se les pide a los estudiantes</p>	<p>80 minutos.</p>	<p>Hojas de Block tamaño carta.</p>	<p>Docente de Ciencias Sociales-estudiantes 6 y 7mo</p>



	<p>que realicen un dibujo sobre la convivencia en la institución Educativa.</p> <p><b><i>Momento de la expresión:</i></b></p> <p>Después de colocar cada retazo de papel se arma la colcha para visualizar el trabajo de los compañeros. Se hace la socialización grupal donde los niños y niñas expresan sus opiniones sobre lo que observan en la colcha de retazos.</p> <p><b><i>Momento de la interpretación:</i></b></p> <p>Se formulan preguntas que permitan la reflexión: ¿Qué se observa en general? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras en la colcha de retazos? ¿Qué sensaciones tienes sobre lo</p>		<p>*Lápiz-borrador.</p> <p>*Colores.</p> <p>*Crayolas.</p> <p>*Marcadores.</p> <p>*Temperas</p>	
--	--	--	---	--

	<p>expresado en la colcha de retazos? ¿Cuáles son los elementos más importantes o interesantes de la colcha de retazos?, ¿le falta algún retazo a la colcha? ¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p><b><i>Momento de la reflexión y toma de conciencia:</i></b></p> <p>Se busca que los estudiantes sinteticen y elaboren construcciones colectivas entrono al tema abordado.</p> <p>En este punto se pueden retomar preguntas: ¿Qué entiendes por convivencia?</p> <p>¿De qué otra manera podemos llamarla? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo se puede convivir con los demás</p>			
--	--	--	--	--

	<p>en la institución educativa? ¿Qué debemos hacer?</p> <p>Se realiza el cierre sobre el sentido de lo expresado.</p>			
--	---	--	--	--

## Anexo 7: Guía Árbol de problemas

### Interculturalidad y Convivencia en la Escuela

#### Proyecto de investigación

<b>Objetivo:</b> Identificar las particularidades que adquiere la intervención social en relación con la interculturalidad en una institución que asume la perspectiva de diversidad étnica	
<b>Técnica:</b> árbol de problemas	<b>Fuente:</b> equipo de docentes de la jornada de la tarde de la I.E Gabriel García Márquez.

#### Procedimiento de la técnica

Actividad	Descripción	Duración	Material	Responsables
<b>Alistamiento de materiales y adecuación del espacio para el del taller.</b>	Se hace entrega del material.	10 minutos	*Hojas de block  *Lápiz  *Borrador  *Sacapunta  *Colores	Docentes
<b>Descripción del taller</b>	Se explica que se realizara un árbol de problemas en el centro se coloca el problema central: la implementación del proyecto intercultural en la Institución Educativa, en la raíz se coloca	10 minutos		

	las causas y se numeran, cada causa tiene su consecuencia.			
<b>Desarrollo del taller.</b>	Se hace entrega de una hoja de block por cada participante donde elaborara su propio árbol.	30 minutos		
<b>Socialización del árbol de problemas</b>	Luego se divide el grupo en subgrupos y se socializan las elaboraciones individuales. Luego cada subgrupo ayudara a construir un árbol común con lo que hayan identificado respectivamente en la socialización individual se utilizara tres colores para tal fin.	30 minutos		
<b>Cierre</b>	Cada parte del árbol es socializado, se escucha las percepciones de todos los compañeros frente a la situación trabajada y se debaten los	30 minutos		

	<p>puntos de vista se puede guiar la temática con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles son los alcances del proyecto intercultural?</p> <p>¿Cuáles son los desafíos que se deben asumir con el proyecto intercultural?</p> <p>¿Cuál es la proyección que se tiene con el proyecto intercultural en la institución? ¿¿cómo podemos implementar el proyecto intercultural en la institución Gabriel García Márquez?</p>			
--	---	--	--	--

## Anexo 8: Guía revisión documental

### INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Proyecto de investigación

<b>Objetivo:</b> Describir las características que adquieren las prácticas pedagógicas interculturales que orientan los docentes en una institución etnoeducativa de la comuna 15 de la ciudad de Santiago de Cali	
<b>Técnica:</b> Revisión documental	<b>Fuente:</b> Proyecto etnoeducativo-PEI- planes de aula-actividades de clase- actas del concejo académico-comité etnoeducativo- fotografías y videos de izadas de bandera y actos culturales- periódico institucional.

#### Fase 1: Recolección de la documentación:

Se realizará el acopio y el inventario general sobre la documentación (escrita y digital) existente en la institución con el propósito de evidenciar información relativa a la práctica pedagógica de los docentes en relación con la interculturalidad.

<b>Guía de recolección Fuente documental</b>						
<b>Interculturalidad y Convivencia en la Escuela</b>						
No	Signatura	Tipo de documento	Año	Autor	Tema General	Propósito del documento
1	1AE	Acta de reunión	2012	Comité Etno	Festival de danzas afrocolombianas	Construcción del proyecto y cronograma del evento.


IAE Acta de reunión de comité etno.

### **Fase 2: Registro de la información:**

Después de realizado el inventario general de la documentación se procederá a realizar su registro y sistematización en una ficha para obtener información sobre las características de las prácticas pedagógicas en relación con la interculturalidad.


<b>Guía de recolección fuente documental</b>				
<b>Interculturalidad y Convivencia en la Escuela</b>				
<b>Signatura</b>	<b>Tema general</b>	<b>Descripción del contenido</b>	<b>Palabras claves</b>	<b>categorías</b>

### **Fase 3: Resultados:**

Se procederá hacer un escrito que presente la información general de los hallazgos de las fuentes documentales que permitan analizar las categorías presentes en la investigación




**Anexo 9: Encuesta de autoreconocimiento étnico de I.Educativas 2015**



ALCALDÍA DE  
SANTIAGO DE CALI  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**ENCUESTA DE AUTORECONOCIMIENTO ÉTNICO  
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS 2015**



**CaliDA**  
una ciudad para todos

FECHA:

CONSECUTIVO DE ENCUESTA:

Institución Educativa: \_\_\_\_\_ Sede: \_\_\_\_\_  
 Jornada: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

**DATOS GENERALES DEL ALUMNO**

Nombres: \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_ Tipo de Documento? C.C.  T.I.  RC.  No.: \_\_\_\_\_  
 Sexo?: M  F  Lugar de Nacimiento?: Municipio \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_  
 estrato socioeconómico \_\_\_\_\_ Comuna \_\_\_\_\_

Lea atentamente las siguientes preguntas y responda o marque con una **X** la respuesta escogida.

- Lugar de nacimiento de Madre?: \_\_\_\_\_ Padre?: \_\_\_\_\_ Hermanos?: \_\_\_\_\_

**Si no nacieron en la Ciudad de Cali respondan la pregunta 2**

- ¿Motivo principal por el que su familia está viviendo en Cali?
  - Educación
  - Desplazamiento forzoso
  - Búsqueda de mejores oportunidades
  - No sabe
  - Otros  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿Tipo de familia con la que vive el estudiante?
  - Unipersonal
  - Nuclear completa
  - Nuclear Incompleta
  - Extensa completa
  - Extensa incompleta
  - Compuesta
  - Recompuesta
- Años de escolaridad de la cabeza o jefe de la familia?
  - Primaria
  - Secundaria
  - Técnico o tecnólogo
  - Profesional
- La vivienda donde vive con su familia es?
  - Propia
  - Alquilada
  - Familiar
- Según sus rasgos físicos (Color de piel, Cabello, contextura, etc.) me consideró:
  - Indígena
  - Mulato
  - Afro Colombiano
  - Mestizo
  - Zambo
  - Otro. Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿De acuerdo con sus costumbres, culturas y tradiciones usted se considera?
  - Indígena  A cual pueblo? \_\_\_\_\_
  - Afrocolombiano o afrodescendiente
  - Rom o Gitano
  - Raizal del Archipiélago de San Andrés
  - Otro. Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿En su colegio o escuela hay racismo? SI  NO

**CARACTERÍSTICAS TIPO DE FAMILIA**

✓ UNIPERSONAL: persona que vive sola

✓ NUCLEAR COMPLETA: Conformado por ambos padres con hijos dependientes

✓ NUCLEAR INCOMPLETA: Conformado con solo un padre y con hijos dependientes

✓ EXTENSA COMPLETA: Conformado por la pareja, con hijo que viven con sus familias (pareja e hijos).

✓ EXTENSA INCOMPLETA: Conformado por Un (a) jefe de hogar, con hijos que viven con sus familias (pareja e hijos).

✓ COMPUESTA: Conformada por los miembros de la familia y otros que no lo son

✓ RECOMPUESTO: Conformado por un (a) jefe de hogar con cónyuge con hijos en común.

Elaborado por: **INTERNATIONAL ESD FOUNDATION**
Nombre del encuestador: \_\_\_\_\_

# Anexo 10: Encuesta institución educativa GABO



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Año lectivo 201

INFORMACIÓN ESTUDIANTES SEDE: \_\_\_\_\_

JORNADA: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

DOCENTE : \_\_\_\_\_

### CLASIFICACIÓN DE ESTUDIANTES POR RAZA

	HOMBRES	MUJERES
INDIGENAS		
AFROCOLO.		
MESTIZO		
ROOM GIT.		
TOTAL		

### VÍCTIMAS DEL CONFLICTO

	HOMBRES	MUJERES
DESPLAZA.		
DESVINCUA.		
HUJO DESMOV.		
TOTAL		

### MATRICULA ACTUAL CLASIFICADA POR GENERO Y EDADES

EDADES	HOMBRES	MUJERES
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15 Y Mas		
TOTAL		
# REPITENTES.		
# E. NUEVOS		

### REPITENCIA-REINCIDENCIA

GÈNERO	No. Repitentes	No. Est. que Reinician año
HOMBRES		
MUJERES		



