

**CÓMO EL MATERIAL UTILIZADO EN CLASE DE UNA L2 EN TERCER GRADO PUEDE SER UN
CATALIZADOR DE CREENCIAS RACISTAS EN UN COLEGIO PRIVADO DE BOGOTÁ**

**DIANA KATHERINE BASTO DELGADILLO
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
BOGOTÁ D.C
2015**

**CÓMO EL MATERIAL UTILIZADO EN CLASE DE UNA L2 EN TERCER GRADO PUEDE SER UN
CATALIZADOR DE CREENCIAS RACISTAS EN UN COLEGIO PRIVADO DE BOGOTÁ**

**DIANA KATHERINE BASTO DELGADILLO
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ**

Tesis

**Asesor
Vladimir Alfonso Núñez Camacho**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
BOGOTÁ D.C
2015**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

AGRADECIMIENTOS

En este largo y bonito proceso que fue la elaboración de nuestro trabajo de grado, queremos agradecer en primera instancia a nuestro asesor Vladimir Núñez por haber sido nuestro guía durante este recorrido, por habernos brindado la gran sabiduría que posee, por incentivarnos a ser cada día mejores y por enseñarnos a no conformarse con lo mínimo, sino a buscar e indagar en lo profundo para obtener resultados con el que hoy estamos orgullosas de presentar.

En segunda instancia queremos agradecerles a nuestras familias porque fueron las personas que siempre estuvieron ahí, apoyándonos, a veces trasnochando con nosotras al preguntarnos a qué hora nos íbamos a acostar. Su constante apoyo fue fundamental para que nosotras pudiéramos terminar este trabajo y así poder hacerlos sentir orgullosos. Gracias por aguantarnos en los momentos de más estrés, ansiedad, de alegrías y tristezas, sin ustedes y sin su apoyo este proceso hubiera sido un poco más complicado.

En tercera instancia queremos agradecer a la Facultad de Comunicación y Lenguaje, a los profesores que estuvieron acompañándonos a lo largo de las clases que nos permitieron llegar a este punto; gracias por apoyarnos y por haber sido parte de nuestro proceso académico. Finalmente nos gustaría agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron al desarrollo de este trabajo. A las directivas, profesores y estudiantes del colegio Gimnasio Fidel Cano por permitirnos llevar a cabo nuestro trabajo de investigación, a nuestras amistades por brindarnos todo su apoyo y por darnos la mejor energía para continuar.

Tabla de contenidos

Introducción.....	7
1. Objetivos.....	9
2. Problemática.....	10
2.1 Hechos problemáticos.....	10
2.1.1 Teoría de la representación.....	11
2.1.2 Discriminación.....	12
2.1.2.1 Tipos de discriminación.....	13
2.1.2.1.1 Discriminación directa.....	14
2.1.2.1.2 Discriminación directa encubierta.....	15
2.1.2.1.3 Discriminación indirecta.....	15
2.1.2.1.4 Acoso.....	16
2.1.2.1.5 Discriminación múltiple.....	16
2.1.2.1.6 Discriminación estructural.....	17
2.1.2.1.7 Discriminación en la educación.....	18
2.1.2.2 Discriminación racial.....	18
2.1.3 Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	21
2.1.2.1 Factores que posibilitan el aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	23
2.1.2.2 Factores que imposibilitan el aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	24
3. Antecedentes.....	27
3.1 Institucionales.....	27
3.2 Nacionales.....	29
3.3 Internacionales.....	32
4. Marco teórico.....	36
4.1 Discriminación y racismo.....	36
4.2 Poscolonialismo.....	38
4.3 Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	39
4.4 Teoría de la representación.....	41
5. Marco metodológico.....	44
5.1 Teoría cualitativa.....	44
5.1.1 Teoría cualitativa-educativa.....	44
5.2 Investigación etnográfica aplicada a la educación.....	45
5.2.1 Qué es la etnografía educativa.....	46
5.2.2 Fundamentos de la etnografía educativa.....	46
5.2.3 Objetivos y finalidad.....	47
5.2.4 Características.....	48
5.2.5 La entrevista.....	49
5.2.6 Análisis de datos.....	50
5.2.7 Perspectivas de la etnografía educativa.....	52
5.2.7.1 Etnografía de la educación.....	52
5.2.7.2 Interaccionismo simbólico.....	52
6. Análisis de resultados.....	55
7. Conclusiones.....	68
Bibliografía.....	69

Anexos

Lista de Anexos

Anexo A: Copias de la comprensión de lectura realizada a los niños

Anexo B: Vídeo de las entrevistas realizadas

Introducción

Este trabajo tiene como propósito un acercamiento a las prácticas racistas que se pueden presentar en el salón de clases de inglés. Buscamos visualizar las dinámicas que se encuentran en una clase de L2 y observar cómo los niños se perciben a sí mismos y a sus compañeros. Con este objetivo en mente, hicimos una réplica¹ del experimento Mamie y Kenneth Clark² para posteriormente al haber encontrado ciertas creencias en común, empezar a trabajar con el Análisis del Discurso y con los libros usados en el aula de clase en un ejercicio de lectura de las representaciones que se pueden dar por medio de ellos.

Para desglosar y llegar a nuestro problema principal, en este trabajo buscamos acercarnos a la terminología que concierne los aspectos de nuestro trabajo. De esta forma, empezamos por preguntarnos acerca de la teoría de la representación y sus implicaciones, para después seguir con la definición y delimitación de discriminación, sus formas y cómo se exterioriza por medio de prácticas racistas.

Buscamos hacer una adaptación del estudio mencionado anteriormente para observar cómo los niños se visualizan en el aula de clase, cómo visualizan a los demás y a su mundo, y de qué manera estas visiones juegan un rol importante en el salón de clase, y si estas nociones fueron aprendidas por medio de prácticas racistas presentes en los libros que se utilizan en el aula. Hicimos un concienzudo Análisis del Discurso para acercarnos al contenido al que los

¹ Pueden observar una réplica hecha en República Dominicana. En línea: <http://www.youtube.com/watch?v=yWS4Z6p5fpU>.

² Éste estudio fue realizado por primera vez entre 1939 y 1940 por los psicólogos afroamericanos Kenneth y Mamie Clark buscando hacer más visibles los estereotipos presentes en la sociedad de su época con respecto a los afroamericanos.

niños están expuestos en tercero de primaria.

1. OBJETIVOS

Objetivo general

- Explorar las creencias racistas presentes en el salón de clase de inglés de grado tercero y analizar discursivamente, por medio del libro, artefactos y entrevistas realizadas el segundo semestre del 2014 cuáles son los catalizadores de dichas creencias.

Objetivos específicos

- Explorar y analizar el contenido presente en los libros y artefactos usados en la clase de inglés.
- Identificar las posibles representaciones implícitas en los libros que son usadas en la enseñanza de inglés en un curso de tercero de primaria en un colegio privado.
- Explorar las creencias racistas en los niños e identificar los catalizadores de dichas creencias.

2. Problemática

La problemática en nuestro trabajo es la siguiente: ¿Cómo el material utilizado en clase de una L2 en tercer grado puede ser un catalizador de creencias racistas en un colegio privado de Bogotá?

Sin embargo, para poder atisbar en la respuesta de esta problemática primero buscaremos resolver las siguientes preguntas: ¿Qué es discriminación?, ¿Qué es discriminación racial?, ¿Cuáles son las formas de discriminación?, ¿Cómo se aprende una lengua extranjera?, ¿Qué factores posibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera?, ¿Qué factores imposibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera?

Lo que nos motiva a hacer esta investigación es el darnos cuenta de que vivimos en una sociedad en la que la discriminación se ve presente todos los días pero es invisibilizada. Colombia es un país de gran diversidad pero no todos tienen las mismas oportunidades ni todos son tratados de manera igualitaria. Hacemos este trabajo porque consideramos que como docentes tenemos una responsabilidad social en la que debes hacer de nuestros estudiantes sujetos críticos de su contexto.

2.1 Hechos problemáticos

Nuestra investigación se llevará a cabo en Bogotá, Colombia. Recogimos los datos de nuestra investigación en un colegio privado en la localidad de Fontibón, barrio Modelia, donde trabajamos con niños de tercero de primaria (edades entre 5-7 años) para observar

las percepciones de ellos mismos y los *otros*. Esto nos permitió contrastar el estudio previo realizado por los académicos Mamie y Kenneth Clark y analizar el fenómeno de la discriminación en las aulas de clases colombianas, posteriormente nos enfocamos en las representaciones que se encuentran en los libros de los niños y exploramos si en ellos existe algún tipo de noción de discriminación hacia los demás.

Así mismo, como hemos establecido en el capítulo anterior, hay ciertas preguntas concernientes a nuestra problemática de la cual derivan tres variables con sus respectivas sub-variables. En esta sección nos dedicaremos a hablar acerca de cada una de ellas, y optaremos por contextualizarlas tanto teórica como prácticamente. Las variables que tomaremos en consideración son las siguientes: 2.2.1 teoría de la representación, 2.2.2 discriminación, 2.2.2.1 formas de discriminación, 2.2.2.2 discriminación racial, 2.2.3 aprendizaje de una lengua extranjera, 2.2.3.1 factores que posibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera, 2.2.3.1 factores que imposibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.1 Teoría de la representación

La teoría de la representación es una teoría acerca de las formas colectivas de pensamientos, creencias y comunidades producidas bajo la construcción de la sociedad (Moscovici, 1993, p.2). el punto central de esta teoría es el planteamiento de que el sentido común y el conocimiento popular se genera en los diálogos y no por medio de *clichés*, lugares comunes o estereotipos, sino en el contenido potencial que está presente en las comunidades o en las ciencias, y que sirve para representar objetos presentes, ausentes o inexistentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta que estamos trabajando en un contexto con niños de grado tercero, a quienes observamos (observación no participante) y les realizamos ciertas preguntas con respecto al aspecto físico de dos muñecos de diferente color, uno negro y uno blanco. Las respuestas que dieron los niños fueron basadas en lo que ellos veían, creían y en su intuición; esto muestra que el sentido común y el conocimiento popular fueron fundamentales ya que los niños hablaron de acuerdo con lo que posiblemente les pudieron comentar sus padres o amigos o a lo que conocían de la cultura en la que están inmersos, en este caso, la colombiana.

Considerando que esta teoría es acerca de las formas colectivas de pensamiento, Moscovici (1993) menciona que en esta teoría existe un problema y consiste en que el material y conocimiento recolectado por una persona está constituido por creencias individuales, opiniones, asociaciones o actitudes a partir de las cuales hay que acoplar a los principios de un grupo social, ligados por sus características culturales, sociológicas y psicológico-sociales. Al momento de acoplar los principios a un grupo social de un individuo, este comienza a hablar y atribuirle al objeto rasgos y significados que lo hacen parte del mundo social y del grupo al que pertenece. “la teoría de la representación social es una aproximación constructivista social y una aproximación orientada discursivamente” (Wagner et al., 1996).

Luego de abordar la teoría de la representación, los investigadores Moscovici y Wagner, decidieron complementarla un poco definiendo lo que es un un grupo social. Los investigadores definen grupo social como “un conjunto integrado por dos personas cuando menos, que interactúan al menos con otro grupo” (Moscovici; Wagner). Esta

teoría es de relevancia para nuestro estudio ya que será la plataforma sobre la cuál trabajaremos para llegar a la respuesta de nuestra problemática.

2.2.2 Discriminación

En Colombia, a pesar de ser un país de gran diversidad cultural aún se encuentra la discriminación en muchos sectores de la sociedad. Tomemos por ejemplo, la tradicional lucha de clases; curiosamente, no solo en las clases bajas sino también en las clases altas se encuentran prejuicios de unos a otros y este tipo de visiones se ven representadas en el aula de clase a través de los niños.

Estas prácticas y prejuicios muchas veces pueden no ser un reflejo consciente en los niños, quizá algo más bien inconsciente, pero lo cierto es que, se hacen notorios a la hora de interactuar con sus compañeros en el aula de clase en la cotidianidad. De hecho, llama nuestra atención que, según encuestas realizadas por académicos pertenecientes al Barómetro de las Américas – LAPOP³ se muestra que la escuela es el principal espacio de discriminación racial contra los afrocolombianos. En una muestra representativa de adultos negros por auto-reconocimiento, cerca del 35% de los afrocolombianos han experimentado alguna vez discriminación racial. De ese grupo, el 40% señalaron a los colegios y universidades como espacio donde existe la mayor discriminación racial, seguido por el sistema de salud con un 14%.

Estos hechos nos inquietan en gran medida porque el aula de clase debería ser un entorno dirigido a la armonía y equidad para lograr un exitoso proceso de aprendizaje. El observar

³ Ver investigación en línea: <http://obsdemocracia.org/index.php>

que haya tanta discriminación es un síntoma de que el proceso de aprendizaje se ve truncado por factores que parecen extrínsecos (la familia, la sociedad, etc.) pero que tienen mucho que ver con las dinámicas y el entorno ofrecido en el salón de clase.

2.1.2.1 Tipos de discriminación

Existe una tendencia generalizada a asociar la discriminación con actos de violencia racista pero, según lo observado en la definición de la ICERD (Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial):

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 política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

La discriminación se manifiesta, en muchas ocasiones, en prácticas que son mucho más sutiles y más difíciles de detectar y que, por lo tanto, son aceptadas socialmente en la mayoría de los casos (P.D.D.H., 2012). En este sentido, a continuación se presentan algunas de las formas en las que se manifiesta la discriminación racial, según lo dispuesto en diferentes normativas internacionales, con la finalidad de que sirva a los operadores y las operadoras para poder detectar las diferentes manifestaciones en las que la discriminación se podría presentar. La discriminación racial se puede manifestar de las siguientes formas (P.D.D.H., 2012):

2.1.2.1.1 Discriminación directa⁴:

Ocurre cuando una persona recibe un trato diferente, y menos favorable, por su origen racial o étnico, al que recibiría otra persona, en la misma situación, condiciones y circunstancias. Esta discriminación se puede dar de forma manifiesta o encubierta (P.D.D.H., 2012). Un ejemplo de discriminación directa manifiesta se podría dar en la siguiente situación: un matrimonio de afro-salvadoreños decide abrir un nuevo negocio para el cual necesitan alquilar un local. Después de una semana, encuentran el lugar perfecto, pero cuando el dueño los conoce les manifiesta que su local “no lo alquila a personas negras” (P.D.D.H., 2012).

2.1.2.1.2 La discriminación directa encubierta:

Se produce cuando el agente discriminador no lo expresa directamente, y sus intenciones claras de discriminar están disfrazadas con excusas: Un ejemplo de ello se daría cuando una persona afrodescendiente acude a un banco solicitando un crédito, cumpliendo con los requisitos exigidos para ello, pero se le niega el servicio bajo pretextos o retrasando el trámite injustificadamente con el fin de no tenerla como cliente por su color de piel (P.D.D.H., 2012).

2.1.2.1.3 Discriminación indirecta⁵:

Este tipo de discriminación es más difícil de detectar, ya que se produce cuando una disposición, criterio o práctica, que son aparentemente neutros, sitúan a personas de un

⁴ Directiva Europea 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la Aplicación del principio de igualdad de Trato de las personas independientemente de su origen Racial o étnico, art.2.1.a).

⁵ *Íbid.*

origen racial o étnico concreto en desventaja con respecto a otras personas. Esta se puede dar al exigir una partida de nacimiento para poder matricularse en una escuela, ya que puede ser una forma de discriminar a las minorías étnicas o a los no nacionales que no posean dicho documento, o a quienes se hayan denegado esas partidas (P.D.D.H., 2012).

Un ejemplo de ello sería el de una mujer afrodescendiente que está buscando trabajo en un restaurante de comida rápida, después de finalizar los cursos necesarios para ello. Cuando acude a la entrevista, el responsable de recursos humanos le dice que en esa empresa los empleados tienen que tener un título universitario y que, por tanto, queda fuera del proceso de selección. Aunque aparentemente esta práctica no es discriminatoria de forma directa y afectaría a todos los candidatos por igual, ya que el título universitario lo solicitaban a todos, sí lo sería de forma indirecta porque la empresa exige una titulación universitaria, que no es necesaria para el este puesto de trabajo, argumento utilizado para evitar seleccionar a personas por su origen racial o étnico, que, en algunos casos, podrían tener más dificultades para acceder a un título universitario (P.D.D.H., 2012).

2.1.2.1.4 Acoso:

El acoso constituirá discriminación cuando: se produzca un comportamiento no deseado relacionado con el origen racial o étnico que tenga como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de la persona y crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humilde, u ofensivo⁶: Un caso podría darse cuando a una persona afrodescendiente se la contrata en una empresa para realizar funciones secretariales. Sin embargo, en la práctica

⁶ Directiva Europea 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la Aplicación del principio de igualdad de Trato de las personas independientemente de su origen Racial o étnico, art.3.

le son delegadas tareas de limpieza o por debajo de sus capacidades, por motivo de su origen racial o étnico (P.D.D.H., 2012).

2.1.2.1.5 Discriminación múltiple:

Algunos individuos sufren doble o múltiple discriminación cuando, además de ser discriminados por uno de los motivos que figuran en el art.11. del ICERD, también sufren discriminación por motivos de género o religión: Un ejemplo podría ser el de las mujeres pertenecientes a una minoría étnica o racial, como sería el caso de una mujer indígena, la cual podría ser víctima de una triple discriminación por ser mujer, indígena y profesar una religión determinada. Asimismo, el párrafo 7 de la recomendación general N° 32 del CERD (2009) dice:

“Los ‘motivos’ de la discriminación se amplían en la práctica con la noción de «intersectorialidad», que permite al Comité abordar situaciones de doble o múltiple discriminación –como la discriminación por motivos de género o religión– cuando la discriminación por este motivo parece estar interrelacionada con uno o varios de los motivos enumerados en el artículo 1 de la Convención.”

2.1.2.1.6 Discriminación estructural:

En términos generales, hace referencia a reglas, normas, prácticas, pautas de actitudes y conductas, tanto de instituciones como de otras estructuras de la sociedad, que constituyen un obstáculo para que determinados grupos o personas logren la igualdad de derechos y oportunidades. Este tipo de discriminación puede manifestarse abiertamente

o estar oculta y puede ser intencionada o involuntaria⁷. Ejemplo: Esta práctica se podría dar en aquellos casos donde el patrono omite el pago de la planilla de Seguro Social a sus empleados afrodescendientes, lo cual implica un obstáculo para acceder a los servicios de salud básicos.

2.1.2.1.7 Discriminación en la Educación:

Algunas normas o prácticas educativas pueden llevar implícita una discriminación indirecta como, por ejemplo, la omisión de **la realidad afrodescendiente en libros pedagógicos**. La negativa a implementar en el currículo escolar la enseñanza de los idiomas maternos (idiomas nativos), así como la solicitud de documentos tales como la fe de bautismo, partidas de nacimiento u otros para ingresar en determinados colegios o escuelas podría constituir discriminación dentro de este ámbito (P.D.D.H., 2012).

En nuestro estudio nos centraremos en este tipo de discriminación, más adelante, en el apartado 1.2.2.2 hablaremos más específicamente cómo se da este tipo de discriminación en Colombia.

2.1.2.2 Discriminación Racial

En la convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, se define Discriminación Racial como:

⁷ ONU, A/HRC/16/64. Informe del Grupo de Trabajo intergubernamental sobre la aplicación efectiva de la Declaración y programa de Acción de Durban, sobre su octavo periodo de sesiones, presidente-relator, Mohamed Siad Douale.

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 política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

En Colombia, la ley 975 de 2001 estableció el “Día Nacional de la Afrocolombianidad”, que se celebra cada 21 de mayo, para recordar la abolición de la esclavitud en esa fecha en 1851. Esa conmemoración indicaría que Colombia es una democracia racial, respetuosa de la diferencia, poco discriminatoria y que valora positivamente la contribución de los afrocolombianos a nuestra nacionalidad (Uprimny, 2009).

Sin embargo, A pesar de la diversidad étnica y de razas en Colombia, aún persiste la discriminación contra las poblaciones indígenas y afrocolombianas, las cuales enfrentan marginación, pobreza y ausencia de oportunidades de trabajo y educación (El Universal, 2013).

Curiosamente, Colombia cuenta con un marco constitucional apropiado para lograr la igualdad racial, pero, lo cierto es que aún persisten formas estructurales agudas de invisibilización y de discriminación de la población afro (Uprimny, 2009). Las observaciones de la CIDH coinciden, en lo esencial, con las conclusiones del primer informe elaborado por el Observatorio de Discriminación Racial, conformado por el programa de Justicia Global de la Universidad de los Andes, el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y De Justicia (Uprimny, 2009). Ambos documentos muestran que la presencia de los afros ha tendido a ser invisibilizada, incluso estadísticamente. Por

ejemplo, contra toda evidencia, y por errores técnicos, el censo de 1993 concluyó que sólo el 1,5% de la población colombiana era afrodescendiente. El censo de 2005 mejoró la forma de indagar sobre el tema; la participación afro creció al 11% pero, según varios expertos, esta cifra sigue minimizando su magnitud (Uprimny, 2009).

Esto constituye un gran obstáculo para conocer con exactitud sus condiciones de vida, dificultando la formulación y aplicación de políticas y programas diferenciadas, adecuadas y eficaces que atiendan las necesidades específicas de esas comunidades (El Universal, 2013). La desigualdad de educación en los departamentos habitados por indígenas y afrodescendientes se hace evidente cuando se observan las tasas de inasistencia y el rezago escolar, así como los **resultados deficientes en la pruebas Saber** realizadas por el Icfes entre los estudiantes que terminan el bachillerato (El Universal, 2013).

De acuerdo con un estudio publicado el año pasado por la Misión de Movilidad Social y Equidad, convocada por el Departamento de Planeación Nacional, **solo uno de cada cinco afrocolombianos ingresa al nivel de educación superior** (El Universal, 2013).

De hecho, en materia de educación, el informe elaborado por el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de 2009 recomendó al Estado Colombiano implementar acciones afirmativas en educación para estas comunidades (El Universal, 2013). Desafortunadamente, aunque ya fuesen creados programas de acceso diferenciado en universidades públicas y privadas como el Fondo del Icetex para comunidades negras, de todas maneras, aún no existe una política afirmativa que garantice el acceso equitativo de comunidades indígenas y afrocolombianos a la educación (El Universal, 2013).

2.1.3 Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Ahora bien para responder a la pregunta acerca de ¿Cómo se da el aprendizaje de una L2? Empezaremos por mencionar que el proceso de adquisición es un poco complejo ya que están involucrados ciertos procesos y factores que pueden afectar dicho proceso (McRay, 1999).

Para aprender una lengua extranjera primero es necesario que el estudiante sea consciente de los dos factores principales involucrados en el proceso de adquisición. El primero de estos factores es la necesidad de comunicación y el segundo son las actitudes del estudiante frente a la comunidad donde se habla la lengua a aprender. Al comenzar con este proceso, el estudiante tendrá contacto directo con una persona perteneciente a la lengua que desea aprender, y esto generara, que la motivación de este aumente y sienta deseo de aprender el idioma (McRay, 1999). Para comenzar de manera adecuada con el proceso de aprendizaje, se debe tener en cuenta el contexto social, donde el espacio en que debe estar inmerso el estudiante debe ser apropiado para una adquisición correcta de la lengua.

Un entorno apropiado donde se puede comenzar el proceso de adquisición sería en una comunidad monolingüe donde el estudiante no tenga contacto con otro persona que hable la misma lengua a excepción de un familiar (Mendoza, 2007); también se debe generar una aceptación por parte de la comunidad que está acogiendo al estudiante y se deberá proporcionar una persona bilingüe para que sea el apoyo del estudiante durante las primeras semanas (Laguillo, 2011).

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los aprendientes deben adquirir cuatro estrategias lingüísticas fundamentales para el aprendizaje y dominio de una lengua y son el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Luego de que hayan adquirido estas estrategias, cada uno de los estudiantes debe estar consciente de que el proceso que se está llevando a cabo, tiene que ser un proceso continuo, lo que quiere decir que no solo deben poner en práctica estas habilidades estando en clase sino continuarlo por su parte en casa.

Para el aprendizaje de una lengua también es necesario que cada estudiante se dedique a ampliar su vocabulario y para esto es recomendable leer mucho en esa lengua (Mendoza & Luna, 2007). Igualmente, dentro de esta tarea de ampliar el vocabulario, se deben aprender frases de uso popular ya que a la hora de comunicarse de manera informal o en la calle, el conocimiento de estas puede ser muy útil.

Hoy en día, existen múltiples herramientas que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera. Se pueden encontrar diferentes de ellas como lo son los cursos por internet, las tutorías privadas, los juegos virtuales, entre otros. Es una gran ventaja para las personas que no tienen el tiempo suficiente para asistir a una clase presencial, pues pueden dividir su tiempo y acomodar su horario de manera más flexible.

2.1.3.1 Factores que posibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera

1. Factores emocionales positivos (Mendoza & Luna, 2007)

A. La motivación: las personas que son muy motivadas aprenden mejor y más rápido.

- **Motivación extrínseca:** es querer aprender algo para lograr una meta. Se caracteriza por tener incentivos externos como premios o castigos.
- **Motivación intrínseca:** es querer hacer pero para sí mismo.

2. Factores actitudinales positivos

A. Las personas que no son prejuiciosas pueden tener un input exitoso, son personas optimistas y que tienen fe en sí mismos y siempre tienen una actitud positiva (Mendoza & Luna, 2007). Son personas que se caracterizan por:

- Estar dispuestas a adivinar el significado.
- Buscar oportunidades para practicar.
- Estar atentas a lo que se habla alrededor de ellos y buscar hablar con personas extranjeras.
- Atender el significado de un mensaje.

3. Factores positivos del contexto social:

A. Las personas que logran tener una adquisición exitosa de una lengua extranjera es porque están involucrados en un contexto social que se caracteriza por:

- Vivir en una comunidad monolingüe.
- Que los habitantes de esa comunidad sean amables con la persona que está aprendiendo.
- Que no haya ningún hablante de la lengua nativa.
- Que la nueva cultura sea similar a la cultura de la que proviene la persona.
- Que la distancia social sea mínima.

2.1.3.2 Factores que imposibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera

En el aprendizaje de una lengua extranjera se evidencia como para algunas personas es muy fácil adquirirla y como por el contrario para otras es más difícil (Mendoza & Luna, 2007). Esto se debe a diferentes factores que influyen tanto positiva como negativamente.

Entre estos factores se encuentran:

Factores cognitivos que dificultan la adquisición de una segunda lengua.

1. Factores emocionales negativos: Estos influyen negativamente ya que generan unos bloqueos emocionales o afectivos como:

A. La ansiedad: los estudiantes que presentan ansiedad no tienen el mismo dominio de la lengua que tienen los estudiantes que son “relajados”.

2. Factores actitudinales negativos: son los factores donde se ven los prejuicios y estereotipos culturales.

A. Input negativo: las personas que sean racistas o etnocentristas generan una actitud negativa hacia sí mismos como hacia sus compañeros y esto dificulta el aprendizaje de ambas partes.

3. Factores personales: por medio de la hipótesis del monitor se trata de explicar cómo el aprendizaje se controla por medio de las aptitudes de cada persona (Mendoza & Luna, 2007).

- **Aptitud:** se divide en tres habilidades que cada persona puede tener para adquirir una lengua:
- **La fonética:** es la habilidad para reconocer y reproducir los sonidos de un idioma.
- **Morfosintaxis:** habilidad para descubrir patrones gramaticales y fonológicos en los sonidos de un idioma
- **Memoria:** habilidad para recordar bien.

Otros factores que afectan la adquisición de una lengua extranjera

- **La edad:** aquí se dice que un niño puede aprender una lengua con mayor facilidad que una persona adulta ya que su filtro afectivo no es alto y logran un input más comprensible. En cambio a los adultos se les dificulta un poco ya que les cuesta recordar con facilidad y esto retrasa el proceso de aprendizaje.
 - **La personalidad:** las personas que sufren de ansiedad tiene un desarrollo poco fluido y el input que reciben es menor.
4. **Factores del contexto social:** que el segundo idioma sea muy diferente, que la distancia social sea muy amplia y que haya más hablantes de la lengua nativa.

Luego de ver todo el proceso de la adquisición de una lengua extranjera, lo relacionaremos un poco con la realidad en Colombia y lo que según el Ministerio de Educación Nacional y la ley 115 determina a partir del artículo 67 de la constitución que “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. En Colombia se ve la necesidad de promover la adquisición de una lengua extranjera desde primaria e “introducir en el ámbito escolar un concepto de cultura que valore la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados de acuerdo con lenguas, religiones, valores y diferencias socio-económicas.”. La enseñanza de lenguas extranjeras se genera para responder a las necesidades de la multiculturalidad. De igual manera, “se pretende formar ciudadanos competentes que asuman el compromiso de participar en un nuevo proyecto de vida”.

Ministerio de educación nacional. (1994) artículo 67 [ley general de educación]. [Ley 115, 1994, art. 67]

Para comenzar el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras se crearon unos enfoques y unos elementos para crear el currículo de idiomas extranjeros. Este currículo está compuesto por:

- el aprendizaje de segunda lengua
- la competencia comunicativa en idiomas extranjeros
- estrategias de aprendizaje
- sugerencias metodológicas
- el proceso de evaluación
- acerca de los estándares para lenguas extranjeras
- concepciones y modelos curriculares para idiomas extranjeros

Por medio de este currículo, el Ministerio de Educación Nacional espera comenzar un proceso exitoso sobre la enseñanza de lenguas extranjeras para así poder crear una educación más completa en el país y así fomentar el aprendizaje de los ciudadanos y formarlos no solo a nivel integral sino competitivo y competente.

3. Antecedentes

Bajo este apartado procederemos a enlistar los más relevantes de muchos antecedentes que afectan o tienen relación a nuestra investigación. Hemos realizado una búsqueda exhaustiva por medio de las bases de datos a la que la Universidad nos acerca, hemos hecho préstamos interuniversitarios y de toda la información arrojada hemos clasificado por sección (Institucionales, Nacionales e Internacionales) los antecedentes que prueben y den muestra de la profundidad e importancia de nuestro estudio.

3.1 Institucionales

1. **Soler Castillo, S.** Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad.). *Signo y Pensamiento*. 32, 62, 64-80, Jan. 2013. ISSN: 01204823.

Este artículo forma parte del proyecto de investigación *La escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad*, financiado por la Universidad Distrital y elaborado por el grupo de investigación Estudios del Discurso, con autoría única de Sandra Soler Castillo, para el caso de la Universidad Distrital. Participaron también docentes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana. La investigación inició en marzo de 2009 y finalizó en agosto de 2012⁸. Este artículo fue publicado en la revista *Signo y Pensamiento* que le pertenece a la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.

Sandra Soler Castillo en Junio 5 del 2012 introduce su artículo investigativo mencionando que de un total de población afrodescendiente de 10,5 millones, solo el 2% accede al nivel

⁸ Leyenda encontrada en el artículo.

universitario (Soler Castillo, 2012), y de un total de 702.000 indígenas, el 29,3% (IESALC, 2004)⁹. Cifras que suenan alarmantes ya que en un país del que se presume multicultural hay falta de integración entre las comunidades, asunto que nos hace cuestionarnos acerca del tejido social que se construye bajo premisas de inclusión pero que en la realidad está muy lejos de llegar allí.

Lo que es llamativo para nosotras de esta investigación, además de las cifras que presenta es que Soler plantea desde el análisis crítico del discurso, “una discusión en torno a la escritura como forma de exclusión en el ámbito académico universitario, en el que dichos estudiantes¹⁰ se encuentran en desventaja, ya sea por problemas de adaptación a la ciudad, por apego a las tradiciones culturales en las que la oralidad desempeña un papel fundamental o a causa de las prácticas académicas de la universidad, concretamente a la elaboración de textos escritos. Se plantea la necesidad de un cambio en la educación hacia prácticas en las que se reconozcan diversas formas de ser, conocer y hacer” (Soler Castillo, 2012).

Concierne a nuestro estudio esta investigación ya que, a pesar de que ésta se enfoca en un ámbito universitario y en las representaciones escritas, aún así marca un camino, trae a la luz las cosmogonías de cada estudiante por medio del análisis crítico del discurso (ACD) e identifica cómo la escritura puede tornarse como un mecanismo de exclusión. En nuestro caso, buscamos analizar las representaciones presentes en niños de tercero de primaria en el aprendizaje de una segunda lengua y observar si estas representaciones son excluyentes. Esto, para poder entender más a fondo cómo se perciben los niños afrocolombianos en el aula de clase y cómo son percibidos por sus compañeros¹¹ para buscar herramientas que como Soler menciona “reconozcan las diversas formas de conocer y hacer” en el salón de clases.

⁹ Citado por la autora.

¹⁰ Afrodescendientes e indígenas.

¹¹ Aspecto que aún no ha sido explorado en previas investigaciones en Bogotá hasta la fecha.

2. Valencia Convers, S. *Estudio descriptivo de los estereotipos que causan discriminación en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.* Uri: <http://hdl.handle.net/10554/5823>.

En este estudio, la autora buscaba recopilar datos a través de una observación participante, entrevistas y un diario de campo acerca de los estereotipos que existen entre los estudiantes de la facultad de Comunicación y Lenguaje de la PUJ. Luego de analizar los datos que se recogieron, la autora pudo concluir que si existen estereotipos que causan discriminación entre los estudiantes de la facultad de los cuales, los más comunes son la belleza física y el nivel social (Valencia, 2008).

Este estudio concierne a nuestra investigación ya que también trata temas referentes a la discriminación aunque con enfoques diferentes pero relacionados con el ámbito educativo. De igual manera, se encuentra en un contexto cercano que es la Pontificia Universidad Javeriana donde la autora realiza observaciones para determinar su punto de investigación.

3.2 Nacionales

1. **Quintero Ramírez, O.** *El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá.* (Spanish). : *Everyday Racism in Colombian Universities: The Experience of Black Students in Bogotá.* (English). *Universitas Humanistica.* 77, 77, 71-94, Jan. 2014. ISSN: 01204807.

Adscrita a la disciplina de la sociología, esta investigación expone la discriminación y el racismo que se presentan en las Universidades colombianas. Para esto el autor indaga y se toma el trabajo de hacer entrevistas a profundidad de toda la comunidad afrodescendiente para a partir de las historias de su cotidianidad, descubrir que el racismo sigue siendo un síntoma de procesos

sociales aún sin solucionar que afectan profundamente el tejido social. El autor, al igual que Caicedo y Castillo (2006)¹² coincide en que:

“A pesar de la predominancia de un contexto oficial multicultural, la universidad colombiana se sigue guiando por los preceptos de meritocracia establecidos en la época republicana. Esto ha impedido cuestionar la existencia de discriminaciones de tipo racial en esta institución universalista e igualitaria en sus principios ideológicos y también ha suprimido la puesta en práctica efectiva de algunas medidas de acción afirmativa planteadas desde la Constitución de 1991” (Quintero, 2013).

Quintero concluye en su trabajo que las manifestaciones de racismo se expresan de manera sutil o a partir de eufemismos y tienden a generar o reproducir una supuesta inferioridad y subordinación de los estudiantes afrocolombianos en las universidades de Bogotá (Quintero, 2013) poniendo en contraposición los principios de meritocracia y de universalidad profesados por las universidades.

Esta investigación es de gran relevancia para nuestro estudio ya que exterioriza aquello que intuíamos al iniciar nuestro estudio, el racismo aún sigue siendo una problemática y un discurso que se reproduce sin importar el paso del tiempo, Colombia se ha quedado estancada en el proceso de sanar sus heridas históricas. Pero lo que es aún más triste y que amerita consideración es que este tipo de prácticas se ven enmascaradas por eufemismos y supuestas sutilezas en el manejo del lenguaje.

¹² Citado por el autor.

2. **Soler Castillo, Sandra;** *Racismo discursivo de Elite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia*; revista de investigación, Julio-Diciembre, 2006; vol.6, número 002; Universidad de La Salle, Bogotá, pp. 255-260. retrieved from: Universidad de La Salle/ Biblioteca: <http://www.redalyc.org/pdf/952/95260212.pdf>

Esta investigación se centra básicamente en cómo a través de los textos escolares, la escuela ha asumido el proceso de la nueva identidad nacional después de la constitución del 91 y de cómo se da el racismo discursivo y de qué nuevos mecanismos y estrategias se vale. Esta investigación usa como metodología el análisis crítico del discurso. La investigación arroja conclusiones entre las cuales están que las personas blancas y mestizas son los representantes de la identidad nacional; de igual manera, dice que los indígenas suelen tenerlos más presentes en la historia y que los afrocolombianos están pasando un proceso de invisibilización. Luego se comenta que la discriminación se justifica a partir de procesos históricos que se han heredado de otras culturas en las que unas sociedades civilizadas y poderosas se impusieron sobre otras, esto se justifica según los datos gracias a la diversidad y las mezclas entre grupos desiguales. También, se describe a la conquista y la colonia de tal manera donde las acciones de los españoles se ven disminuidas.

Es relevante esta investigación en la nuestra ya que por medio del ACD, se analizarán las representaciones racistas presentes en los textos escolares y cómo son estas percibidas por los niños. Además, se tendrá en cuenta el análisis del período poscolonial y el origen del racismo. Sin embargo, también analizaremos las relaciones que existen entre el salón de clase y las percepciones que tiene cada niño referente al tema del racismo y la discriminación en el aula de clase.

3.3 Internacionales

1. **Willinsky, J., & Thomas, L.** (1997). Students' perceptions of racial and ethnic tensions in pacific region schools. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 361. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/215378020?accountid=13250>

Tanto Willinsky como Thomas se embarcan en la tarea de llevar a cabo una encuesta en la que preguntan a estudiantes de colegios en regiones pacíficas (especialmente en Singapur) acerca de las tensiones raciales y étnicas¹³ que se presentan en el salón de clases, esto, para comprobar si dichas tensiones afectaban la percepción de ellos mismos en la vida cotidiana. Los niños debían responder si sentían que en sus colegios existía algún tipo de tensión enfocada a un ámbito racial o étnico, estas entrevistas llevaron a la conclusión de que efectivamente este fenómeno del racismo se veía representado en tensiones dentro del salón de clase.

Pero, las investigaciones no se quedan simplemente con esta consideración sino que buscan estrategias para generar un ambiente más incluyente en el salón de clase. Willinsky y Thomas piden a los niños que ellos mismos presenten sugerencias para solucionar este problema. En sus sugerencias se menciona que más actividades escolares enfocadas a la multiculturalidad y el conocimiento de otras culturas puede ser una gran herramienta, así como establecer diálogos abiertos con respecto al racismo podría generar un cambio y hacer un ambiente más incluyente en el salón de clases.

¹³ Es importante mencionar que el estudio era concentrado en áreas donde había reportes de una creciente migración. Por ejemplo: California en U.S.A o British Columbia en Canadá.

Este estudio es de gran ayuda para nuestra investigación ya que nos permite no sólo visualizar una problemática sino que nos hace reflexionar con respecto al papel de agentes de cambio que son los docentes en el salón de clase. De igual manera, refleja cómo el desconocimiento de las prácticas racistas puede ser un factor que agrave las mismas, es importante generar ambientes incluyentes para nuestros aprendientes y esto tiene que ver mucho con la transparencia de permitirles un diálogo intercultural que lleve al entendimiento y la valorización de otras culturas.

2. **Julie M. Hughes, Rebecca S. Bigler, Sheri R. Levy.** Consequences of Learning About Historical Racism Among European American and African American Children. *Child Development*, Volume 78, Number 6 (November 2007), pp. 1689-1705, <<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4111B4D8F3B374238262>>

El foco principal de esta investigación según los investigadores es “el análisis de la importancia del conocimiento sobre el racismo como un componente crítico de los programas de estudio y las relaciones raciales contemporáneas” (Hughes; Bigler; Levy, 2007). A lo largo de la investigación, se realizó una prueba donde se buscaba analizar las respuestas proporcionadas por los niños a aprender sobre racismo; para ello, tomaron la siguiente población: (1er estudio, Europeos-Americanos, 48 niños), (2so estudio, afroamericanos, 69 niños), y los niños pertenecían a la escuela primaria y estaban entre las edades de 6 a 11 años. La prueba consistía en dar a los niños unas lecciones de historia en las cuales se incluía información acerca del racismo el cual era experimentado por los niños afroamericanos (condición de racismo), niños Europeos-Americanos (condición de control).

Al momento de analizar la información, los investigadores evaluaron las actitudes raciales de los niños y las respuestas cognitivas y afectivas que se presentaron en las lecciones. La primera observación realizada por los investigadores fue que entre los niños Europeos-Americanos, los

niños en condición de racismo mostraron actitudes menos sesgadas hacia los afroamericanos que los participantes en condición de control; de igual manera, observaron que entre los niños afroamericanos, las actitudes variaban por estado. Finalmente, los investigadores logran concluir que varios niños en ambas condiciones mostraron diferentes respuestas tanto cognitivas como afectivas.

Esta investigación concierne a la nuestra porque el estudio realizado a los niños muestra su reacción a la hora de ser expuestos a textos que contienen información acerca del racismo. Las reacciones de los niños variaban entre afectivas y cognitivas lo que muestra que cada niño tiene una percepción diferente frente al tema. En nuestra investigación, replicamos el experimento realizado en el año 1940 por Kenneth y Mamie Clark donde realizan una serie de preguntas sencillas a un grupo de niños al mostrarles dos muñecos, uno blanco y el otro negro y donde luego analizan las respuestas de cada uno de los niños. De esta manera, podemos decir que esta investigación aportará datos relevantes a nuestra investigación.

3. Araújo, Marta; Maeso, Silvia Rodríguez. History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation; *Ethnic & Racial Studies*, Vol. 35 Issue 7, (Jul 2012), pp 1266-1286.

Esta investigación hace parte de una base teórica de un proyecto investigativo acerca de la construcción de Eurocentrismo, y específicamente en el análisis de libros de texto de historia portugueses. Los autores tuvieron en cuenta ciertos puntos históricos como lo fueron el colonialismo, la esclavitud y el racismo. Basándose en estos tres puntos, centraron su análisis en tres puntos de relato: la crono-política de la representación, el paradigma del estado nacional y el bono definitivo entre los conceptos y procesos históricos.

Concierno a este estudio, el análisis de cómo por medio los textos escolares de historia se ven reflejados aspectos como el racismo y la colonización y cómo es esto percibido por los niños al momento de ver y trabajar con los textos. De igual manera, se relaciona en cuanto a la distinción de conceptos y procesos históricos, que no son lo mismo pero que entre sí, tiene que existir una relación.

4. Marco Teórico

En consideración al lector y por razones prácticas este capítulo será dividido en cuatro segmentos correspondientes a: 1. Racismo y Discriminación, 2. Post-colonialismo, 3. Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera y 4. Teoría de la representación. Cada una de estas rendijas conceptuales busca de manera teórica proponer hipótesis que podrán servir de ayuda en la consolidación de este trabajo y en su consecuente respuesta a la problemática planteada con antelación.

4.1 Discriminación y Racismo

Cuando buscamos en el DRAE la definición de discriminación encontramos lo siguiente: (Del lat. *discriminatio*, -ōnis). **1.** f. Seleccionar excluyendo. Aquí, partiremos del supuesto de que la discriminación a lo largo de la historia ha sido un rasgo intrínseco en las sociedades. Constituye en la noción de *diferencia* un valor negativo que podría potencialmente estigmatizar la condición de una persona.

Ya hemos expuesto en los hechos problemáticos los tipos de discriminación existentes, pero en este marco nos dedicaremos a hablar específicamente de la discriminación racial presente en los colegios colombianos. En primera instancia, en el caso de la concepción y aceptación del término *raza* encontramos que para Aníbal Quijano (1992), ésta designación viene a conformarse como una categoría mental adoptada en la modernidad. Lo curioso de este término es que se configura en América y responde a la necesidad del conquistador de establecer un orden jerárquico en relación a las características fenotípicas expresadas por todo aquel que se considerara el 'otro'. Vemos aquí cómo se abre una noción de eurocentrismo

que prevalece incluso en estos días, más adelante en nuestro trabajo expondremos de manera más puntual estas nociones cuando hablemos de la corriente post-colonialista.

Para adentrarnos un poco más en la conceptualización de este eje, exploremos un poco más lo dicho por Quijano:

“La formación del mundo colonial del capitalismo, dio lugar a una estructura de poder cuyos elementos cruciales fueron, sobre todo en su combinación, una novedad histórica. De un lado, la articulación de diversas relaciones de explotación y de trabajo - esclavitud, servidumbre, reciprocidad, salariado, pequeña producción mercantil - en torno del capital y de su mercado. Del otro lado, la producción de nuevas identidades históricas, "indio", "negro", "blanco" y "mestizo", impuestas después como las categorías básicas de las relaciones de dominación y como fundamento de una cultura de racismo y etnicismo.” (Quijano A., 1992).

Curiosamente, después de tantos años de ser emitido este artículo por Quijano, aún es cuestión de debate y llama la atención las prácticas y los imaginarios racistas que siguen trascendiendo los años de la colonia. En este trabajo, buscamos entender en qué medida, esta creación de identidades y las relaciones de poder dadas en la colonia afectan aún el imaginario colombiano con respecto a los niños afrodescendientes y cómo este tipo de creencias pueden generar discriminación en un aula de clase donde se enseña una segunda lengua. ¿Hasta qué punto los materiales utilizados en el salón ayudan o disminuyen a recrear cierto tipo de imaginarios racistas?

4.2 Post-colonialismo

“Si la universidad kantiana se basó en la razón, la universidad humboldtiana en la cultura y la universidad neoliberal en la excelencia y la especialización del mercado, la del futuro (o poshistórica: Readings, 1996, pp. 119-134¹⁴) es concebida como una universidad en la que las humanidades precisan articularse en torno a una crítica del conocimiento y de las prácticas culturales (Mignolo, 2003, pp. 11). Es desde este plano que abordaremos esta investigación, buscando crear una red integrada de conocimientos y relaciones dialógicas con el entorno de la educación colombiana en la enseñanza de una segunda lengua.

Compete esta acotación a manera de justificar la vertiente que hemos escogido para visualizar una problemática tan amplia como lo es el racismo en Colombia. Para ello, el post-colonialismo se vuelve imprescindible al exponer este fenómeno como un síntoma de procesos históricos aún sin resolver haciendo uso del análisis crítico del discurso. De ahí que hemos decidido aproximarnos a este problema siguiendo la linealidad del punto de vista latinoamericano con autores como: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Sandra Soler y Santiago Castro-Gómez entre otros.

En su acepción temporal, el post-colonialismo aparece como un período histórico iniciado en 1947 (con la independencia de India), una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, cuando se quebraron los fundamentos geopolíticos del orden colonialista establecidos por Europa desde el siglo XVI (Williams & Chrisman, 1994). Los procesos emancipatorios en Asia y en África, la aparición de los nacionalismos del “Tercer Mundo” y su inscripción ambigua en las zonas de influencia definidas por la Guerra Fría, así como el éxodo masivo de inmigrantes hacia los países industrializados, serían algunas de las características del período poscolonial (Jameson, 1998).

¹⁴ Citado por Mignolo

En su acepción discursiva, el post-colonialismo hace referencia a las literaturas producidas en los territorios ocupados durante todo el período colonial (Ashcroft, 1989), o bien a las prácticas discursivas contra-hegemónicas que lograron quebrantar o desplazar los saberes utilizados por Europa para legitimar su dominio (Pratt, 1992). Finalmente, la acepción epistémica del post-colonialismo tiene que ver con las llamadas teorías poscoloniales surgidas durante los años ochenta en Inglaterra y los Estados Unidos.

Las pautas centrales de estas teorías fueron definidas por el palestino Edward Said, quien en su libro *Orientalism* (1978) inició una genealogía de los saberes europeos sobre el “otro”, mostrando los vínculos entre ciencias humanas e imperialismo; Sin embargo, como su nombre lo establece, en el libro de Said se tocan temas referentes a la acepción del término *Orientalismo* en la cultura contemporánea, que lo usa como designación para todos los saberes del Medio Oriente, por lo tanto, aunque es de gran valor la investigación que realizó, su trabajo no tendrá el mismo impacto en la visión del post-colonialismo Latinoamericano. Lo que nos causa gran curiosidad es que, acerca del anterior es poco lo que se ha investigado en la actualidad.

4.3 Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se puede evidenciar que las personas están interesadas en aprender una lengua, empiezan su proceso aprendiendo en base a lo que ya saben de su lengua materna. Es imposible pretender que las personas que están aprendiendo una segunda lengua no busquen traducir palabras o expresiones de la segunda lengua (inglés) con referentes de su primera lengua (español). Estas personas ya dominan la mayoría de los conceptos en la lengua nativa, por lo cual solo es necesario el aprendizaje de un código lingüístico para el

aprendizaje de la segunda lengua. “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa” Vygotsky (1995, p.149). Esto quiere decir que los aprendices ven de manera similar las operaciones lingüísticas de su lengua nativa y la lengua que están aprendiendo.

En las teorías de adquisición de una segunda lengua, está inmersa la teoría de Krashen sobre el (language acquisition device-LAD). Una lengua nativa es aquella que desempeña un papel social e institucional en la comunidad, es decir, que funciona como un medio de comunicación reconocido en una comunidad donde los miembros son hablantes nativos de otra lengua. En cambio, una segunda lengua (L2) es aquella que no cumple un papel tan importante en la comunidad, y principalmente se aprende en un contexto de salón de clase.

Aquí podemos ver la relación de nuestra investigación con el aprendizaje de una segunda lengua (L2) la cual se aprende dentro de un contexto escolar. Los aprendices están siempre dentro de un salón de clase mientras que los maestros imparten la clase de inglés.

Ahora bien, teniendo en cuenta la teoría de Krashen respecto a la adquisición y el aprendizaje de una lengua (L2), él menciona que la adquisición es “un proceso inconsciente, similar al que utilizan los niños al adquirir el lenguaje”; y por otro el aprendizaje, que es “un proceso consciente, que tiene como resultado ‘saber sobre el idioma’” (Krashen, 1985, p.1). Krashen menciona que los seres humanos adquieren el lenguaje de una sola manera y es mediante la comprensión de mensajes o recibiendo un input que contenga estructuras correspondientes que se encuentren por encima del nivel de competencia.

Finalmente, Krashen propone la teoría del filtro afectivo donde se hace alusión a que el individuo debe estar “abierto” al *input*. “El filtro afectivo es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje” (Krashen, 1985, p.2).

Cuando el filtro afectivo del aprendiente está alto, el input no alcanza al LAD por lo cual no se produce ninguna adquisición del lenguaje. Por el contrario, cuando el filtro está bajo, el aprendiente se involucra en la conversación y se siente un potencial miembro de la comunidad que habla la segunda lengua (L2).

4.4 Teoría de la representación

Cuando se hace referencia a la teoría de la representación, se hace referencia a las formas colectivas de pensamiento, creencia y comunidades producidas bajo la construcción de la sociedad (Moscovici, 1993, p.2). Esta teoría ha llevado a varios autores a ahondar aún más en el tema; este es el caso de Denise Jodelet, quien plantea una noción acertada de lo que concierne a una representación social la cual atañe a lo siguiente:

1. La manera en que el sujeto aprende acerca de los acontecimiento de la vida diaria, las características del medio ambiente, la información que retiene y las personas de su entorno cercano o lejano.
2. El conocimiento espontáneo o de sentido común en oposición al conocimiento científico.
3. El conocimiento elaborado y compartido socialmente, constituido a través de las experiencias, informaciones y modelos de pensamiento que el sujeto recibe y transmite por medio de la educación, tradición y la comunicación social.
4. El conocimiento práctico que participa en la construcción de una realidad común a un conjunto social e intenta dominar ese entorno comprendiendo y explicando los hechos e ideas del universo de vida del sujeto.

“... imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado;

categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual...”. (Jodelet, D., 1986, p. 9).

Compete esta afirmación en nuestra investigación ya que la discriminación racial puede no siempre ser evidente, pero las personas que son víctimas de ella pueden interpretar lo que sea que esté sucediendo y darle un sentido. Con esta teoría, se pueden clasificar todos los fenómenos que rodean a las víctimas de discriminación racial y a las personas cercanas a ellos y así poder evidenciar todo lo que sucede en la realidad escondida de esas víctimas.

Otros investigadores plantean que las representaciones sociales constituyen una formación subjetiva donde los fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio-estructural son configuradas mediante elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos. La investigadora María Auxiliadora Banchs (1990) concibe la representación social como una modalidad de pensamiento práctico que sintetiza la subjetividad social y que está orientada hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social. Darío Paez (1992) plantea que las representaciones sociales emergen ante objetos, procesos o hechos sociales que les exigen transformarse y ajustarse en algo conocido y concreto o explicar aquello que resulta negativo.

Para el investigador Frank Elejabarrieta (1995) existen tres tipos grandes de objetos capaces de originar un proceso representacional y son los siguientes:

1. objetos, ideas y teorías de corte utilitario en la vida cotidiana.
2. la imaginación cultural, los elementos míticos o mágicos, que son cuestiones relevantes para los grupos sociales en un contexto dado.

3. las condiciones sociales y acontecimientos significativos a los que Moscovici denomina “discutibilidad social”, pues son las polémicas particularmente relevantes para grupos y contextos.

Entonces las representaciones sociales son construidas en función de las comunicaciones involucradas en el medio social, así como los roles y posiciones que al individuo le toca asumir y ocupar dentro de ese medio donde se verán reflejados las creencias, los valores, actitudes, normas, y tradiciones con las que el individuo debe afrontar situaciones diarias.

Finalmente, las representaciones sociales han sido investigadas por varios autores quienes destacan la funcionalidad y utilidad práctica de la teoría en el ámbito social. Uno de los autores Jean Claude Abric (1994) hizo una sistematización donde resume 4 funciones básicas de las representaciones:

1. Función de conocimiento: permite comprender y explicar la realidad.
2. Función identitaria: participan en la definición de identidad, sitúa a los individuos y grupos en el contexto social permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante.
3. Función de orientación: las representaciones guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen de manera directa en la definición de la finalidad de una situación, lo que ayuda a determinar el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto.
4. Función justificatoria: permite justificar un comportamiento o toma de posición, explica una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

5. Marco Metodológico

En este capítulo presentaremos la rejilla de trabajo que adoptaremos a lo largo de esta investigación. Quisimos centrarnos en una teoría cualitativa denominada Etnografía Educativa, en los siguientes subcapítulos explicaremos minuciosamente sus objetivos y nuestras razones para llevar a cabo la investigación en esta línea.

5.1 Teoría cualitativa

La teoría cualitativa viene estrechamente relacionada con la investigación cualitativa, en ellas convergen el objetivo de buscar a través de distintas estrategias afrontar los problemas de una población que ha sido observada a lo largo de un tiempo. La investigación cualitativa recoge los discursos completos de los sujetos, para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en determinada cultura o ideología (Arango, 2011).

5.1.1 Teoría cualitativa-educativa

Este modelo intenta comprender el comportamiento humano inmerso en el lugar donde éste se desenvuelve y actúa. -Estudia el comportamiento de los hombres desde fuera. Solo varias veces se introduce en el escenario que pretende definir y explicar. -Observa participativamente lo que estudia. -Observa controladamente lo que estudia. -Sabe que su presencia provoca efectos reactivos entre los sujetos que estudia. -Cree que a través del control de las variables contaminadoras no provoca efectos reactivos entre los sujetos que estudia. -Piensa que la única generalización que existe es que no existe ninguna generalización. -Piensa que puede generalizar a otros contextos similares.

<i>MODELO CUALITATIVO</i>
Intenta comprender el comportamiento humano inmerso en el lugar donde éste se desenvuelve y actúa.
Observa participativamente lo que estudia.
Sabe que su presencia provoca efectos reactivos entre los sujetos que estudia.
Piensa que la única generalización que existe es que no existe ninguna generalización.

Tabla 1: Investigación etnográfica. Métodos de investigación educativa en Ed. especial.

Tomada del sitio web 3º Ed. especial 2010:

[tp://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I Etnografica Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)

5.2 Investigación Etnográfica Aplicada a la Educación

Esta metodología comenzó a utilizarse a finales de los años 70 y a desarrollarse en los años 80. Su aparición está ligada a las preocupaciones educativas donde ya no solo los resultados eran importantes sino también como ésta se llevaba a cabo y como era desarrollada. La investigación etnográfica aplicada a la educación es uno de los ámbitos de investigación etnográfica en la escuela. Su característica fundamental es la interpretación donde se indaga acerca de cómo los actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los otros miembros de su comunidad para lo cual es indispensable tener en cuenta la interpretación que los miembros de la comunidad tengan hacen de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general. (Angus L.B 1986, Erikson. F. 1986, Woods. P. Y Hammersley, M, 1997, Smith, M. L. 1987), recuperado de la web:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf), 2015.

5.2.1 Qué es la etnografía educativa

La etnografía educativa es el método que se centra en explorar los acontecimientos diarios en el ámbito escolar aportando datos descriptivos acerca de los medios y contextos de los participantes involucrados en la educación. Así mismo, busca descubrir y entender los patrones de comportamiento de las relaciones sociales dinámicas como las que se producen en ámbito educativo. El investigador se centra básicamente en las interacciones que se producen en el contexto educativo, en los valores, las actividades y las expectativas de los participantes.

La etnografía educativa está más ligada al estudio de los procesos que al estudio de la realidad, por lo tanto los intereses del investigador se centran en temas como el análisis y comprensión de los contextos educativos diferentes, multiculturales y la socialización de alumnos y profesores de la escuela.

5.2.2 Fundamentos de la etnografía educativa

La etnografía educativa surge de la necesidad de centrarse en una metodología enfocada en lo cualitativo, en las experiencias del otro y de cómo se visualizan los individuos entre sí. Es considerada como una técnica de investigación no-convencional, técnica alternativa o emergente de investigación (Bieciez, 2009). Es decir, sus características, alcance y proyección en la investigación de problemas de distinto orden, están en estrecha correspondencia con la posición epistemológica que asume el investigador ante el objeto de

estudio, y no sólo con aspectos y datos cualitativos del fenómeno. En otras palabras, la concepción etnográfica se identifica con postulados filosóficos que van más allá de la ejecución de una metodología investigativa (Beciez, 2009).

5.2.3 Objetivos y finalidad

El objetivo central de la etnografía educativa es comprender una determinada forma de vida de los sentidos y significados de quienes pertenecen de manera natural a ésta. La etnografía educativa tiene diversas finalidades entre las cuales se destacan la descripción de los conceptos o cultural, la interpretación de los conceptos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y la mejora de la calidad educativa, el autoconocimiento o la transformación del investigador. A continuación presentaremos una breve descripción de cada finalidad.

- A. Descripción de los conceptos o cultural:** Aquí es donde se delimita el campo que se está estudiando y se caracteriza.

- B. Interpretación y comprensión:** El investigador no sólo describe la cultura sino que la interpreta subjetivamente para que el lector de la etnografía pueda comprenderla claramente.

- C. Difusión y mejora:** Aquí el objetivo principal de la difusión de la etnografía es tratar de encontrar una mejoría en la educación. Autores como Hamersley y Atkinson aseguran que “*el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento*” (2005: 32). Pero como la producción de conocimiento en sí puede ser muy simple, lo que se busca es que ese conocimiento genere cambios importantes en las escuelas. Esta finalidad es una de las más importantes cuando la

etnografía se presenta desde el punto de vista pedagógico ya que éste es un campo de estudios aplicados.

D. Autoconocimiento o transformación del investigador: La idea central de esta finalidad es que el investigador tenga un cambio en sí mismo, en sus ideas, concepciones, etc. A lo largo del proceso de observación, la etnografía se presta para que el investigador transforme sus modos de hacer y de actuar, puede volverse más tolerante referente a lo observa, a lo que escucha y a lo que debe hacer como investigador.

5.2.4 Características

Existen tres características básicas de la etnografía educativa. La primera de ellas es la participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los involucrados; la segunda es la observación participante por parte del investigador y la tercera es la descripción reflexiva con carácter holista.

1. La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los involucrados: Ésta característica hace referencia a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para así poder comprender las interacciones que se producen entre los miembros de la comunidad y poder dar cuenta de las relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen. de igual manera, permite crear relaciones cercanas que favorecen la recolección de unos datos fiables que de otro modo serían muy difíciles de lograr y comprender.

2. La observación participante por parte del investigador: hace referencia a que el investigador nunca es uno más en el grupo que está estudiando, pero tiene que intentar integrarse para poder realizar de manera adecuada su investigación. Hamersley y Atkinson plantean que el etnógrafo “*tiene que vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación*” (2005: 130). El mundo de la investigación, además de trabajo de oficina, debe tener muy en cuenta que el investigador tiene que asumir cierta distancia con todo lo que observa; y el mundo de la participación implica tratar de ser “uno más” en el grupo, tratando de inferir lo menos posible en el modo de vida de los participantes que están siendo estudiados.

3. La descripción reflexiva con carácter holista: Ésta supone para el investigador la necesidad de realizar un trabajo en el cual se haga una relación entre los individuos, los grupos u organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico de modo holístico. Para lograr lo anterior, el investigador debe hacer una descripción densa que aborde las principales estructuras de significación. En esta descripción, el investigador plantea las observaciones que le parecieron más significativas para poder dar a conocer la realidad que ha estudiado, es decir, aquellas que sirven para contextualizar lo más posible a los casos estudiados y comprender sus dinámicas culturales.

Sin embargo, vale la pena mencionar que nosotras nos ocupamos más que nada de la tercera característica ya que fuimos observadoras no participantes en este proceso y debido a que no pudimos tener una participación prolongada en el contexto escolar. El estudio fue realizado en el transcurso de una semana.

5.2.5 La entrevista

La entrevista es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su importancia radica en que “*tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio*” (Velasco y Díaz de Rada 2006: 34). El autor al mencionar “*tejida sobre el diálogo*” se refiere a la evasión de la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal, y “*proporciona discurso ajeno*” se refiere a que los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se cometen.

Las principales características que el investigador debe tener en cuenta para realizar entrevistas es, según Woods “*giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad*” (1987: 77). Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea etnográfica.

La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer. También, los foros de discusión desde la etnografía, constituye una forma particular de entrevista la cual es recomendable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad.

5.2.6 Análisis de datos

El análisis de datos es un aspecto supremamente delicado y complicado en la metodología etnográfica. El investigador debe recolectar gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él.

¿En qué consiste este proceso? El autor Stake ha dicho que: "El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros" (2005: 67). Para la realización de este análisis se dan 3 pasos:

A. Reflexión analítica de los datos: Se lleva a cabo al mismo tiempo en el que el investigador recolecta los datos. Éste realiza una tarea de reflexión la cual es fundamental para la organización y selección de los datos. Woods menciona que "cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar" (Woods, 1987: 135). El investigador recolecta y analiza los datos, reflexiona sobre las vivencias que ha tenido, lo que ha sentido y pensado acerca de los datos recolectados. Interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la "recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes" (Woods, 1995: 133).

B. Selección y reducción de datos: En la observación se recolectan grandes cantidades de información, por lo cual es preciso "apartar" como platea Stake, todo aquello que es relevante para el estudio de lo que no lo es. Reducir los datos con los que el investigador va finalmente a trabajar es una tarea compleja ya que implica dejar a un lado gran cantidad de información y de material. Para realizar esta selección, nosotras decidimos hacer una triangulación entre los artefactos, las entrevistas y un diario de campo que llevamos ambas.

5.2.7 Perspectivas de la etnografía educativa

<i>PERSPECTIVA</i>	<i>FINALIDAD</i>
Etnografía holística	Descripción e interpretación cultural de modo holístico.
Antropología cognitiva	Identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida.
Etnografía de la comunicación	Estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando análisis socio-lingüísticos.
Interaccionismo simbólico	Examinar las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

Tabla 2: Finalidades que persiguen las diferentes perspectivas etnográficas. Tomada del sitio web Gazeta de Antropología, 2008, artículo 10 :

http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

5.2.7.1 Etnografía de la comunicación

La etnografía de la comunicación, también denominada micro etnografía o etnografía constitutiva se centra en el análisis de los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, haciendo énfasis en las cuestiones socio-lingüísticas.

En la siguiente tabla se recogen sus características más destacadas.

Fundamentos: La antropología, sociología, sociolingüística y la comunicación no verbal.

Supuestos: Asumen que ambas comunicación verbal y no verbal, son culturalmente modeladas, aunque las personas en interacción no tengan conciencia de ello.

Meta: Estudiar los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural o de diferentes grupos culturales. Se interesan por los patrones del cara a cara de la interacción.

Metodología: Usan la observación participante, audio o vídeo de interacciones que ocurren naturalmente, Seleccionan segmentos para el análisis detallado, los codifican y analizan cualitativa o cuantitativamente.

Representantes: Hymnes (1972, 2974); Gumpertz (1968) Erickson y Mohatt (1982); R. Test (1990).

Tabla 3: Características de la etnografía de la comunicación (Cajide 1992: 366).

5.7.2.2 Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico estudia fundamentalmente las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

En la siguiente tabla se recogen algunas de sus características más destacadas.

Fundamentos: Se deriva de la escuela de Chicago de 1920 y 1930. Su conceptualización es entender la relación entre la sociedad y el individuo. Supuestos: Los humanos actúan ante las cosas según el significado que tienen para ellos; la motivación del significado hacia los objetos a través de los símbolos es como un proceso continuo. La motivación significativa surge a través de la interacción social. Ven la sociedad compuesta de personas que actúan y la vida de la sociedad se compone de sus acciones. Los símbolos son signos, lenguaje, gestos, y el significado se construye en la interacción social.

Meta: Conocer a los individuos en las relaciones de unos con otros y aprender los significados y símbolos en la interacción en situaciones concretas.

Metodología: Observación participante y entrevista. Además de historias personales, autobiografías, estudio de casos y cartas. El análisis suele ser cualitativo.

Autores: Blumer (1969); Denzin (1978); Ritzer (1983); Bogdan y Taylor (1975); Woods (1992).

Tabla 5: Características del interaccionismo simbólico (Cajide 1992: 366).

6. Análisis de Resultados


Para lograr mayor objetividad en nuestros resultados decidimos hacer una triangulación entre: el libro usado en la clase de inglés (Best Friends 3), artefactos (comprensiones de lecturas hechas en clase), entrevistas y finalmente un diario de campo. En primera instancia, mostraremos el artefacto que recogimos que es una comprensión de lectura que los niños desarrollaron en su clase de inglés:

Reading 1 **Unit 6**

Name _____ Date _____

Comprehension

Reread to tell about the story.



My name is Bayo. My home is in Nigeria. It is hot and dry in my land.

I like to eat warm bread with meat and rice. Yams, soups, and stews are things I eat, too.

I like to play tag with my friends. I chase them, and I run as fast as I can.

A. Answer the questions.

1. Where does Bayo come from?

2. What does she like to eat?

3. What kind of a girl do you think she is?

105

Copyright © by Pearson Education, Inc.

Esta comprensión de lectura está compuesta de un pequeño apartado en el que se expone parte de la cotidianidad de una niña nigeriana llamada Bayo. Al leerlo en varias ocasiones notamos que, aunque quizá, el propósito de fondo del libro haya sido positivo en la medida en que busca mostrar otra cultura, cae desafortunadamente en clichés y generalidades, esto lo podemos observar en frases como ‘It is hot and dry in my land’, ‘I like to eat warm bread and meat and rice’.

Si un niño lee esto, y no sabe nada de Nigeria, probablemente asumirá que lo que está escrito en su comprensión de lectura es el todo de la sociedad nigeriana, que todos comen lo mismo que Bayo y son como Bayo (la comprensión viene acompañada de una fotografía), por eso consideramos que para este tipo de actividades, al finalizar sería ideal que el profesor hiciera una pequeña socialización en la que se pudiera realmente aprender de la otra cultura mediante el diálogo y la puesta en escena de los pensamientos de los niños.

Continuando con la comprensión de lectura que se plasma ahí, podemos notar que los datos presentados no son inquietante ni tampoco estimulan necesariamente al niño para preguntarse más acerca de esta cultura, simplemente se dan unos elementos, casi que listados para que los niños respondan 3 preguntas: 1. Where does Bayo come from? 2. What does she like to eat? 3. What kind of a girl do you think she is?

De las primeras dos preguntas pudimos encontrar por las respuestas de los niños y lo escrito que es bastante transparente la respuesta. 1, Nigeria, 2. Warm bread and meat and rice (...) pero cuando llegamos a la tercera pregunta observamos que a los niños les toca hacer otro tipo de ejercicio cognitivo, ya no se trata de responder lo que hay en el texto sino que al niño se le da la posibilidad de responder una pregunta abstracta como lo es 3. “What kind of a girl

do you think she is?”. Es una pregunta que no tiene ni respuestas correctas ni respuestas euivocadas, el niño desde su percepción y las abstracciones que ha aprendido en su clase o quizás en entorno debe dar una respuesta. Sin embargo, vale la pena cuestionarse ¿acaso las personas pueden ser clasificadas bajo categorías? podrá ser osado de nuestra parte señalar esto, pero clasificar en ocasiones es sinónimo de discriminar.

Además, lo que hace que este elemento, esta pregunta, resalte por encima de las otras es la pluralidad de respuestas que recibimos de los niños, observemos: “I think she’s boring! sorry but is true!”, “I thing that is an african”, “A Nigerian girel”, “A woman”, “A poor girl”, “She is black and shes poor”, “I think tha she is funny”. Gran parte de las respuestas, encasillan a Bayo en una categoría, pero lo que es relevante aquí es cómo desde el texto o su entorno los niños pueden llegar a deducir las categorías que proponen en sus respuestas. ¿Es simplemente el texto o hay otros factores como lo que escuchan de sus padres o de sus compañeros? Y ¿Por qué si Bayo es de África tiene que ser una niña pobre y negra? ¿De dónde surgen estas creencias que tienen algunos niños?

Antes de llegar a responder a estas preguntas, también quisiéramos resaltar, que a pesar de algunas respuestas discriminatorias, se recibieron también respuestas interesantes como: “She is nace (nice) and happy”, “I think is good”, “I think she is fun”, “Itingisnais (It is nice)”. Sentimos que cada niño en su mente tiene toda una cosmogonía de ideas, en sus respuestas podemos apreciar un poco de sus mundos y pensamientos.

En segunda instancia, en los resultados que obtuvimos de la entrevista realizada, la cual fue una réplica del experimento realizado por Kenneth y Mamie Clark, analizamos las respuestas

que fueron dadas por lo niños que fueron entrevistados. Las preguntas que se les realizaron fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el muñeco blanco?
2. ¿Cuál es el muñeco negro?
3. Si se te pierde un chocolate, ¿quién crees que lo tomo? ¿por qué?
4. ¿Cuál es el muñeco feo? ¿por qué?
5. ¿Cuál muñeco es bonito? ¿por qué?
6. ¿Cuál es el muñeco malo? ¿por qué?
7. ¿Cuál es el muñeco bueno? ¿por qué?
8. ¿A qué muñeco te pareces más? ¿en qué? ¿por qué?
9. ¿Cuál de los muñecos crees que va a ser rico cuando grande? ¿por qué?
10. ¿Cuál de los muñecos crees que va a ser pobre cuando grande? ¿por qué?
11. Si tuvieras que elegir uno de los muñecos, ¿cuál elegirías? ¿por qué?
12. ¿Cuál de los muñecos te gusta más? ¿por qué?
13. ¿Cuál de los muñecos no te gusta? ¿por qué?

Al realizar las preguntas 3, 4, 6 y 10 y 13 las cuales tienen una connotación negativa, pudimos observar que los niños contestaron de manera muy similar asociando al muñeco negro. Por ejemplo, algunas de sus respuestas fueron “porque es negro”, “es malo por la mirada”, “es malo porque es un poquito café”, “es malo porque tiene ojos cafés y puede hacer cosas malas”, “es feo porque es un poquito más feo que el otro y más gordito”, “es feo porque me gusta más el color blanco”, “va a ser pobre porque es negro y está sucio”, “va a ser pobre porque se le ve en la cara”, “no me gusta porque es negro”, “es feo porque no tiene razón”. En cambio, al realizar las preguntas 5, 7, 10, 6, las cuales tienen una connotación positiva, los

niños respondieron de manera positiva asociando al muñeco blanco. Por ejemplo, algunas de sus respuestas fueron las siguientes: “ me gusta más por el color de los ojos¹⁵” (2:16’), va a ser rico porque es blanco” (3:29’), “es bonito por los ojos” (2:20’), “va a ser rico porque se le ve en la cara” (3:30’), “es bonito porque él tiene su razón” (0:38’), “este que es el malo (refiriéndose al muñeco negro) pues no va a ser rico sino pues va a tener plata porque la roba” (8:07’).

Al realizar las preguntas 8, 11 y 12, los niños contestaron a favor del muñeco blanco por su parecido con él en el tono de piel. También notamos que muchos de los niños, señalaban al muñeco negro como el malo, el feo, el que va a ser pobre, sin dar razones, ellos respondieron simplemente: “no sé”. Esto nos lleva a pensar que los niños están influenciados por lo que la sociedad muestra referente al racismo, pero también estas respuestas podrían ser producto de lo que les haya sido inculcado en casa.

De igual manera, observamos que la minoría de los niños, asociaron las preguntas de connotación negativa al muñeco blanco y estas fueron algunas de sus respuestas: “el blanco se roba el chocolate porque a veces los niños blancos son más sigilosos que los niños negros” (0:59’), “el blanco va a ser pobre porque a veces los blancos tienen menos éxito y se vuelven pobres (1:40’)”. Sin embargo, también asociaron las preguntas de connotación positiva con el muñeco negro y estas fueron algunas de sus respuestas: “va a ser rico porque puede ser más exitoso” (1:42’), “va a ser rico porque puede ser más crítico”, “me gusta más porque es igual a mí”. Los niños para responder esto, previamente se miraban así mismos, esto desde

¹⁵ Hicimos la transcripción de las respuestas en relación a los minutos del material audiovisual que tenemos de las entrevistas y que viene adjunto a este trabajo.

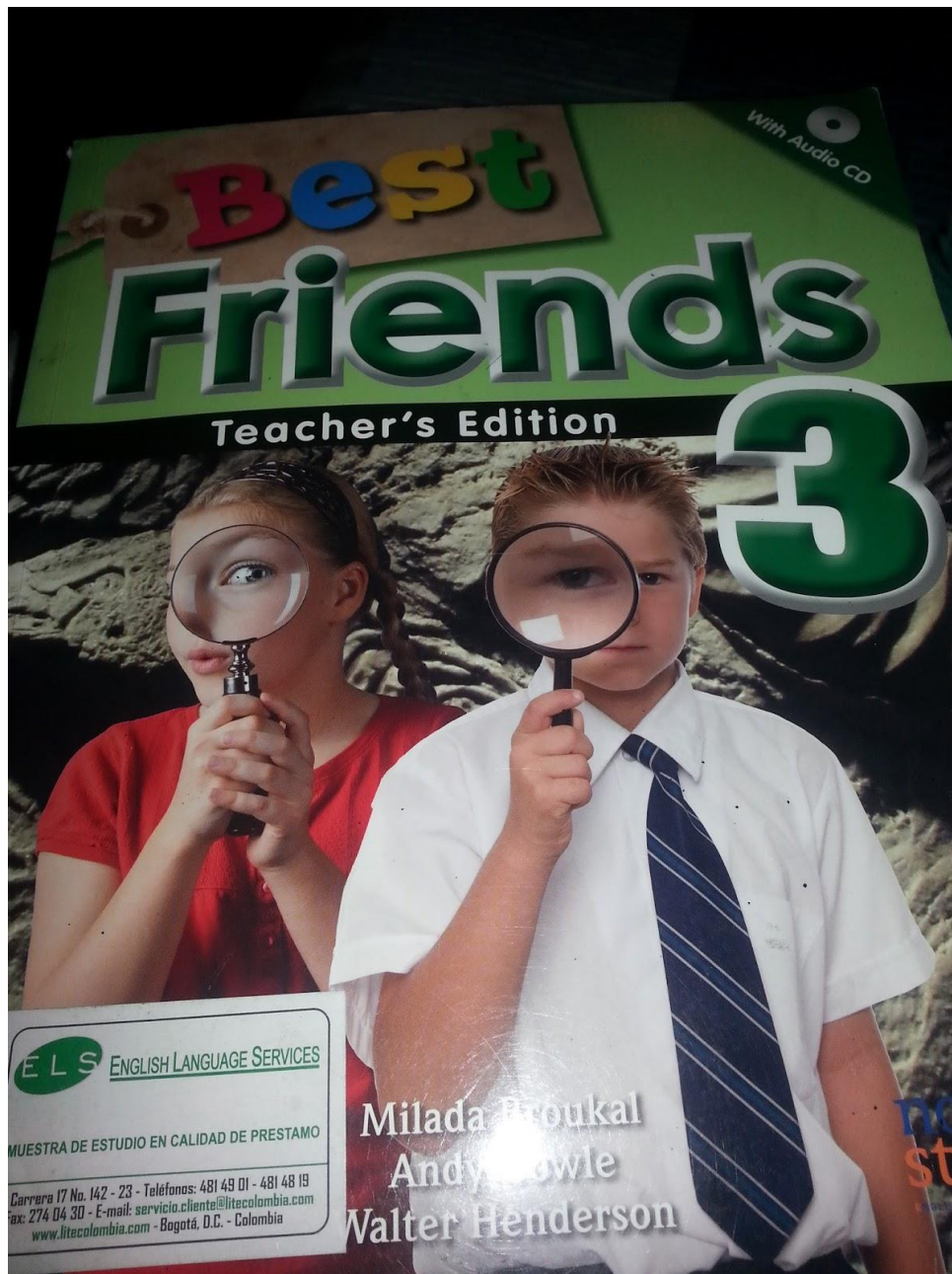
la teoría de la representación, significa que los niños se identifican con aquellos muñecos que tienen un color de piel similar a la de ellos.

De acuerdo con las respuestas que dieron los niños, podemos darnos cuenta que sin saber lo que es la discriminación racial, sus perspectivas y sus opiniones referentes al aspecto y a lo que pueden saber o haber escuchado, o algo que les pueden haber dicho, es que las personas de tez negra son personas malas, personas que no tiene éxito en la vida, personas que a los ojos de ellos tiene mal aspecto físico, son malas personas, son ladrones. En comparación a lo que dijeron respecto a las personas de tez blanca, que son personas buenas, de buen aspecto físico, exitosas y amigables.

Este tipo de creencias, subjetivas, ya que una persona no puede ser definida ni tampoco conocida por su color de piel, generan brechas en la sociedad. De lo que logramos visualizar en nuestras observaciones e instrumentos (la entrevista, los artefactos, el libro y el diario de campo), es que no son únicamente los libros que los niños tienen en su programa lo que hace que ellos desarrollen ciertas creencias. Estas creencias parecen ya estar ahí, lo que nos hace pensar que son aprendidas en sus casas o de las personas cercanas a ellos, ya sea su profesor, sus compañeros, etc.

El contexto escolar es fundamental en la formación de los niños, tanto académica como personal. En el caso especial del grado tercero del colegio Gimnasio Fidel Cano, grado en el cual nosotras observamos y realizamos la entrevista, pudimos realizar un análisis del material que es usado en la clase de inglés. Allí pudimos notar que en el libro de inglés no hay diversidad ya que todas las ilustraciones, cuentos, textos que allí se encuentran, tienen preferencia por mostrar personas con características físicas correspondientes a la raza blanca.

Sin embargo, en el libro de vez en cuando muestran ilustraciones de personas que no tienen el color de piel blanco sino que son morenos, acentuando las características de la gente latina, pero lo que es curioso es que estas personas siempre están haciendo tareas de jardinería. Esto en muchas ocasiones puede ser considerado un tipo de discriminación, aunque está más ligado con los estereotipos que se tiene a nivel mundial de la gente latina.



Ahora bien, observando el libro de lectura, en este texto hay una que otra ilustración de personas de color y los contextos en los cuales están inmersos son en la mayoría de nivel deportivo; esto nos lleva a pensar que la gente de alguna manera tiende a asumir que una persona de tez negra, va a ser mejor deportista porque tal vez son más rápidos, más ágiles y demás características. También observamos que en ilustraciones de tipo familiar, de relación con amigos, no se encuentran niños de tez negra. Esto nos pareció muy importante porque puede generar en los niños misconcepciones del porqué la gente de color es rechazada, señalada, juzgada sin siquiera conocerla. En estos casos, los niños crean sus propias conclusiones y puede que empiecen a generar prejuicios incorrectos hacia los demás.

Cuando los niños empiezan a mostrar señales de comportamientos discriminatorios hacia los demás tanto en el colegio como en la casa, esto debe ser controlado, de lo contrario estarán fomentando y acrecentando el racismo en el niño y este va a crecer siendo una persona racista; en muchos casos, los niños tan pequeños, que ni siquiera saben lo que es la discriminación racial, son racistas y todo porque aprenden actitudes de sus padres, de algún amigo o algún familiar.

Ahora bien, recordando los segmentos que trabajamos en el marco teórico como la discriminación y el racismo, podemos darnos cuenta que los niños se inclinan hacia ciertas creencias que los llevan a tener concepciones racistas frente a sus compañeros de descendencia afro. Al analizar el video, observamos algunas respuestas de los niños que tienen un rasgo racista bastante marcado; por ejemplo uno de ellos dijo en el minuto 3:24 “porque es negro y está sucio” y acompañó su respuesta con una expresión facial de desagrado. Esta tendencia racista puede venir de casa, del ejemplo y de las actitudes que

adoptan los padres de familia frente a sus hijos, como también puede venir de las relaciones sociales que observan los niños a su alrededor. Al tener esta conducta discriminatoria dentro del aula de clase, se genera un ambiente negativo para los niños que se puedan ver afectados por las burlas y comentarios sobre su color de piel. Cuando se enseña una segunda lengua, no solo se enseña la lengua sino también la cultura y todo aquello que la rodea; entonces, al hacer caso omiso a estas conductas racistas en el salón de clase, los niños se ven intimidados y no aprenden ni desarrollan una competencia intercultural, puesto que su concentración está centrada en un aspecto negativo que en este caso es la discriminación y rechazo hacia ellos, lo cual genera que su filtro afectivo aumente de manera negativa y perjudique su aprendizaje.

De igual manera, podemos analizar ciertas respuestas que dieron los niños relacionadas con el post-colonialismo. En el video, uno de los niños en el segundo 0:38 dio la siguiente respuesta: “es más bonito el blanco porque él tiene su razón y puede ser norteamericano y los norteamericanos son de raza pura”, esto se puede relacionar con la época post-colonial en la que el pueblo colombiano era segregado por categorías relacionadas al color de piel, entre más blanco se fuera era sinónimo de poseer más capacidades cognitivas.

Con respecto a los estudios post-coloniales Santiago Castro-Gómez en su libro de la Hybris del punto cero, menciona la colonialidad del poder: esta categoría podría ser definida a grandes rasgos como la forma en que las relaciones coloniales de poder tienen una dimensión cognitiva, esto es, que se ven reflejadas en la producción, circulación y asimilación de conocimientos (Castro-Gómez, 2010). Toma dos dimensiones:

- 1) *En las manos del Estado metropolitano y de las elites criollas neogranadinas, la Ilustración fue vista como un mecanismo idóneo para eliminar las ‘muchas formas de*

conocer' vigentes todavía en las poblaciones nativas y sustituirlas por una sola forma única y verdadera de conocer el mundo: la suministrada por la racionalidad científico-técnica de la Modernidad.

2) Constitución de las ciencias del hombre en el siglo XVIII: Las creencias humanas encuentran su sentido último y su condición de posibilidad en la experiencia colonial europea.

Santiago Castro-Gómez, La Hybris del Punto Cero

En nuestra investigación se ve manifestada un poco más lo segundo. Sin embargo, retomando lo dicho por el niño en el segundo 0:38 de igual manera podemos observar que el niño relaciona la tez blanca con los norteamericanos que históricamente en 1963 tuvieron un periodo colonial.

Ahora bien, retomando nuevamente el papel del libro de texto, queremos expresar que a nuestro punto de vista las imágenes no son explícitas en los roles que juega cada quien, no se encuentran personas de tez negra, sino al contrario, se encuentran personas de tez blanca y algunos de raza mestiza, se deja de lado nuevamente la exploración de una competencia intercultural. Sin embargo, algunas de las representaciones en el libro influyen fuertemente en el aprendizaje de los niños y les crea estereotipos sobre la gente blanca y la gente negra, sobre los que son poderosos y los que no, sobre los que mandan y los que obedecen, y esto termina generando cierta segregación en el aula de clase. Todo este tipo de representaciones son una herencia rezagada de la colonia en la que el blanco con facciones europeas siempre es el de alta jerarquía, el exitoso, el ejecutivo y la perfecta representación de la familia americana.

Respecto a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, pudimos observar que el material que es usado en las clases de inglés, es un libro con actividades básicas de lectura y vocabulario que son apropiadas para el nivel que tienen los estudiantes. Las actividades son acompañadas por ilustraciones en las que solo se observa a personas de tez blanca, lo cual nos lleva a pensar que el libro de texto no es incluyente; sin embargo, hay varias páginas en las cuales muestran unas fotos de niños de diferentes culturas como la italiana, la canadiense, la japonesa, la mexicana, la americana, la inglesa, entre otras, pero ninguna foto de la cultura afroamericana por ejemplo.

Esto es muy común en los libros de texto utilizados en la enseñanza del inglés porque puede que se tenga la concepción de que como se está enseñando la lengua americana, se debe mostrar una relación entre la lengua y la cultura, y aquí es donde se generaliza entre diversos aspectos, el color de la piel y la pureza de la raza. También observamos que en ciertos ejercicios se realizan preguntas como: Where does Bayo come from?, What does she like to eat? y What kind of a girl do you think she is? acerca de la niña de Nigeria.

Este tipo de preguntas son discriminatorias ya que ya que se está clasificando a la niña y no se le está viendo como a cualquier otra persona, y esto puede que influya un poco en el aprendizaje del inglés ya que los niños pueden responder de manera abierta, es decir, como ellos quieran hacerlo y pueden crear desde su aprendizaje, ciertos estereotipos que ya están marcados de una manera fuerte en la sociedad. Ahora bien, hablando un poco de la clase de inglés y de las concepciones que tienen los niños frente a ella, es una clase incluyente, la profesora trata de igual manera a todos sus estudiantes, trata de hablar en inglés toda la clase

aunque en ocasiones se ve forzada a usar el español para clarificar instrucciones y reglas tanto de la clase como de las actividades realizadas dentro de ella.

En cuanto a la teoría de la representación, la relación que vimos con respecto al análisis de resultados fue que algunos niños durante la entrevista mostraron ciertas actitudes e hicieron afirmaciones bastante firmes para la edad que tienen. Ese tipo de comentarios que hicieron los niños están influenciados por la construcción de las relaciones sociales en la sociedad y de cómo los grupos pertenecientes a ella reproducen este pensamiento colectivo que lleva a los más pequeños a seguirlo. Por ejemplo, uno de los comentarios fue: “porque está sucio”; este comentario tiene una gran influencia en el niño ya que él está viviendo en una sociedad donde la discriminación y el racismo se viven a diario y puede que en su entorno familiar estén presentes este tipo de comportamientos. Los niños son los primeros en adoptar las conductas que ven, que les enseñan y que les ayudan a crear un tipo de pensamiento un tanto práctico que luego se ve involucrado en un pensamiento colectivo que es adoptado en la sociedad.

Este trabajo ha sido una gran oportunidad porque nuestra búsqueda, más allá de encontrar perspectivas racistas en los niños, nos permite crear un espacio de reflexión. El papel del docente es clave para enseñar a los niños desde temprana edad a ser tolerantes, a ver la pluralidad de mundos que existen, a dialogar. Nosotras pensamos que es muy importante establecer el diálogo social en el aula de clase. Que el contexto escolar no sea limitado únicamente a la enseñanza de la academia, sino que se interese por la sociedad, que busque ahondar en la consciencia de los niños de su mundo y de su contexto en Colombia.

CONCLUSIONES

Mirando en retrospectiva nuestra pregunta: ¿Cómo el material utilizado en clase de una L2 en tercer grado puede ser un catalizador de creencias racistas en un colegio privado de Bogotá? nos sentimos orgullosas de demostrar que el material utilizado en clase sí puede ser excluyente y reforzar ciertos estereotipos que generan discriminación. Best Friends 3 (El libro) no muestra diversidad cultural, fomenta estereotipos (mexicano = mariachi, solo niños blancos con padres blancos exitosos y ejecutivos).

De igual manera, en el libro se muestra la cultura americana como una cultura de blancos, sin diversidad. Además, hallamos que los niños de 5 a 7 años ya tienen ciertas creencias adquiridas con respecto a lo que significa ser blanco o negro, y asocian ciertas características a cada raza. Sin embargo, el real objetivo de nuestro trabajo era generar conciencia con respecto al material que utilizamos en nuestras clases y cómo podemos con él reproducir ciertos modelos discriminatorios.

En el contexto colombiano, al ser un país que pasó por ser colonia y al nosotros ser sujetos históricos, llevamos impresa una carga cultural y un imaginario social bastante racista que privilegia al blanco sobre el negro, al colono sobre el indígena, es por eso que debemos ser más críticos con lo que enseñamos y mostramos en nuestras clases. Si estamos estancados con un programa que nos exige utilizar ciertos textos, entonces hay que generar discusiones y puestas en escena que permitan a los estudiantes ver los dos lados de un tema y que les permita así mismo ser más críticos.

Por último quisiéramos dejar algunas preguntas que quedaron abiertas: ¿a través de que estrategias se podrían diseñar textos que sean incluyentes tanto en las ilustraciones como en el contenido escrito? ¿Cómo podemos enseñar a nuestros estudiantes a ser más críticos con respecto a lo que leen y escuchan? ¿Cuál es el papel del profesor al fomentar la inclusión en el aula de clase?

BIBLIOGRAFÍA

- Adam Schwartz. The teaching and culture of household Spanish: Understanding racist reproduction in 'domestic' discourse. *Critical Discourse Studies*, Volume 3, Number 2 (2006), pp. 107-121, <<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=472D8640045AB801B6F3>>
- Ashcroft, B.; Griffiths, G.; Tiffin, H. 1989. *The Empire Writes back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures*. Londres: Routledge.
- Araújo, Marta; Maeso, Silvia Rodríguez. History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation; *Ethnic & Racial Studies*, Vol. 35 Issue 7, (Jul 2012), pp 1266-1286. Retrieved from: <https://bases.javeriana.edu.co/>
- Bart vanLeeuwen. To What Extent Is Racism a Magical Transformation? An Existential-Phenomenological Perspective on Racism and Anti-Racism. *The Journal of Social Philosophy*, Volume 38, Number 2 (June 2007), pp. 292-310, <<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4267B60F947B9578C9CA>>.
- Biblioteca Virtual Latinoamericana. Diccionario de Filosofía Latinoamericana. Poscolonialismo. On line: <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/index.html>.
- Bowman Lorenzo; Merriweather Lisa ; Rosemary B. The Pedagogy of Teaching Race. *Trade Journals*, (Ago, 2014), pp. 79-81. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1566198884?accountid=13250>
- Camelo, S & Sánchez, A. (2008). La institucionalización de la enseñanza de francés en Colombia en la primera mitad del siglo XIX. 1826 - 1850. Tesis de Grado. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje, pg 55-62. CD T.LE 0119C15.
- Catro, S. (2013), fuente electrónica [En línea], http://es.wikipedia.org/wiki/Santiago_Castro-G%C3%B3mez.
- Cesareo, M. "Hermenéuticas del naufragio y naufragios de la hermenéutica: comentarios en torno a Against Literature", en Revista Iberoamericana 174, 1996.
- Cervantes, I. (1997-2013). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltrado.htm
- Delgado Garcia Gina, Díaz Montealegre Shirley, Vanegas Sánchez Javier. Racismo discursivo de elite en los textos escolares sobre lengua castellana en Colombia. *Bogotá : Universidad de la Salle. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas Modernas*, (2005), pp. 124. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10185/7119>
- Díaz-Aguado, M.J. Y Baraja, A. (1988) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*.
- Dovemark, Marianne. How Private "Everyday Racism" and Public "Racism denial" Contribute to Unequal and Discriminatory Educational Experiences. *Journal Articles; Reports – Research*, (Feb, 2014), pp. 15. retrieved from: <http://www.tandf.co.uk/journals>

- El Universal, 2013. El racismo y la discriminación étnica persiste en Colombia. En línea: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/nacional/el-racismo-y-la-discriminacion-etnica-persisten-en-colombia-113043>.
- Escobar, A. *la inversión del tercer mundo*, 2012, fuente electrónica [En línea], <http://es.slideshare.net/camiladaza/la-inversion-del-tercer-mundo>.
- Escobar, A. *más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*, 2006, Mas allá del tercer mundo: globalización y diferencia de Magdalena Peñuela Uricoechea, Pontificia Universidad Javeriana, fuente electrónica [En línea], http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/62/penuela.pdf.
- González Stephan, (ed.), *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1996.
- Gumiliov, L. *Rusia antigua y la gran estepa*, Ed. Pensamiento, Moscú, 1989.
- Gumiliov, L. Teoría sobre etnia y etnogénesis de León Gumiliov, fuente electrónica [en línea], <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1512>.
- Illiams, P.; Chrisman, L. (Eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*, Columbia University Press, Nueva York, 1994.
- Jameson, F. 1988. *Postcolonialism and globalization in education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Julie M. Hughes, Rebecca S. Bigler, Sheri R. Levy. Consequences of Learning About Historical Racism Among European American and African American Children. *Child Development*, Volume 78, Number 6 (November 2007), pp. 1689-1705, <<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4111B4D8F3B374238262>>.
- Krashen, S. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. England: Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc. ISBN 0-08-025338-5.
- La silla vacía, *en el salón de clases es donde más los discriminan*, Fuente electrónica [en línea], Blog de notas, <http://www.lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/30400/en-el-salon-de-clase-es-donde-mas-los-discriminan>, 21/12/2011.
- Laguillo, S. 2011. *Proceso de adquisición de la segunda lengua*. Pearce.
- McRay, L. 1999. *La adquisición de un segundo idioma*. Albany, New York.
- Mendoza, M; Luna, V. 2007. *Factores que afectan la adquisición de una segunda lengua*. Monterrey, México.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Laertes S. A. Barcelona.
- Mignolo, W. “Los estudios subalternos ¿son posmodernos o poscoloniales? La política y las sensibilidades de las ubicaciones geoculturales”, en *Casa de las Américas* 204, 1996.
- Mignolo, W. “Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas o La Ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos”, en *Dissens* 3 1997.
- Ministerio de educación nacional. (1994) artículo 67 [ley general de educación]. [Ley 115, 1994, art. 67]
- Montoya Londoño, C. Presentación. (Spanish). : Introduction. (English). *Signo y Pensamiento*. 32, 62, 12-14, Jan. 2013. ISSN: 01204823.
- Morgan, Katalin; *Reflexive Grappling with Theory and Methods of Text Analysis: Race and Racism Represented in History Textbooks; South African Historical*

- Journal*. Vol. 62, (Dic, 2010), pp. 753-770. Retrieved from: <https://bases.javeriana.edu.co>
- P.D.D.H. ICERD (Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial). 2012
 - Pratt, M. 1992. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.
 - Quijano, A. *Colonialidad del poder y américa latina*, 2012, fuente electrónica [En línea], <http://marxismocritico.com/2012/07/19/colonialidad-del-poder-eurocentrismo-y-america-latina/>.
 - Richard, N. “Signos culturales y mediaciones académicas”, en B.
 - Said, E. “Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología”, en B. González Stephan. (ed.). *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1996.
 - Sánchez Hernandez, M. y López Fernandez, M. (2005) *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.
 - Soler Castillo, S. Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. (Spanish). : Representations of Academic Writing in Bilingual and Intercultural Contexts. (English). *Signo y Pensamiento*. 32, 62, 64-80, Jan. 2013. ISSN: 01204823.
 - Soler Castillo, Sandra; *racismo discursivo de Elite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia*; revista de investigación, Julio-Diciembre, 2006; vol.6, número 002; Universidad de La Salle, Bogotá, pp. 255-260. retrieved from: Universidad de La Salle/ Biblioteca: <http://www.redalyc.org/pdf/952/95260212.pdf>
 - Sandra Soler Castillo. *Racismo y discurso en los textos escolares. Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. Centro De Estudios Sociales Ces Facultad De Ciencias Humanas Universidad Nacional De Colombia*, (2009), pp. 233-266. retrieved from: <http://die.udistrital.edu.co/node/754>
 - Todd, B. Reparar el silencio: justicia para los daños lingüísticos causados por colonización y conflicto. (Spanish). *Revista de Derecho Público*. 31, 1-39, July 2013. ISSN: 19097778. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=93648310&lang=es&site=ehost-live>
 - Uprimny, 2009. La discriminación racial en Colombia. *El Espectador*. Bogota, Colombia.
 - Van Belle, Leah Allison. “Gentle Doses of Racism”: Racist Discourses in the Construction of Scientific Literacy, Mathematical Literacy, and Print-Based Literacies in Children's Basal Readers. *ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Michigan*. (June 2010), pp. 325. Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
 - Vélez, Á. Alteridad racial y construcción nacional: un balance de los estudios sobre las relaciones entre raza y nación en Colombia. (Spanish). : Racial Otherness and National Construction: a Report of the Studies on the Relationship Between Race and Nation in Colombia. (English). *Universitas Humanistica*. 77, 77, 305-325, Jan. 2014. ISSN: 01204807.
 - Williams, L; Chrisman, L. 1994. *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*.

- Willinsky, J., & Thomas, L. (1997). Students' perceptions of racial and ethnic tensions in pacific region schools. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 361. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/215378020?accountid=13250>