



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**TEJIENDO MUNDOS: UNA APUESTA POR DE-CONSTRUIR LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DIFERENCIA CULTURAL**

**LEIDY JOHANA ESCOBAR CASTAÑO
ÉMERSON ORLANDO ATEHORTÚA CASTRILLÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
MEDELLÍN
2016**

**TEJIENDO MUNDOS: UNA APUESTA POR DECONSTRUIR LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DIFERENCIA CULTURAL**

**LEIDY JOHANA ESCOBAR CASTAÑO
ÉMERSON ORLANDO ATEHORTÚA CASTRILLÓN**

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado(a) en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**Asesora:
DIANA PATRICIA GARCÍA CASTRILLÓN
Historiadora**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
MEDELLÍN**

2016

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos infinitamente al Dios de nuestras creencias por la vida y la sabiduría, agradecemos por la amistad que nos permitió construir a lo largo de nuestra formación docente un caluroso equipo de trabajo. Damos las gracias a todos los que hicieron parte de nuestro caminar académico y espiritual. Nuestros padres como motor principal en nuestras vidas y de los cuales obtenemos el mayor ejemplo de dedicación y trabajo. Nuestros profesores que dejaron huella en cada uno de nosotros para lanzarnos a la aventura sin fin de la educación. A nuestra asesora de trabajo, Diana García que nos acompañó en todo momento, dejándonos un gran legado de por vida, de humanidad, sensibilidad y amor por la profesión docente.

Gracias Gloria Lucia Castaño(mamá), Ramiro Escobar(papá), Nancy Castaño(tía), por la paciencia, el acompañamiento desde mis primeros años enseñándome el significado de familia, de unión, de trabajo y amor. Son ejemplo para mí.

Alejandra Arbeláez, mi amiga en este proceso de formación que siempre creyó en mí, me acompañó hasta el final y me dio fortaleza en los momentos que pensaba desfallecer, gracias!

Leidy Johana Escobar Castaño.

Gracias a Carlina Castrillón mi Madre por creer siempre en mí y apoyarme siempre en todas mis decisiones, a mi padre Orlando Atehortúa por su apoyo incondicional, por ser ejemplo de trabajo, fortaleza y dedicación, siempre me sentiré orgulloso de ser tu hijo.

A mis Amigos Mateo Henao y Andrés Muñoz que desde que inicie este maravilloso camino de ser Maestro siempre estuvieron ahí, a todos mil y mil gracias.

Emerson Orlando Atehortúa Castrillón.

CONTENIDO

	Pág.
<u>1. HILANDO FIBRAS DE LA DE-COLONIALIDAD EN LA INTERCULTURALIDAD</u>	8
<u>1.1. Introducción:</u>	8
<u>1.2. Antecedentes:</u>	10
<u>1.3. Planteamiento del problema:</u>	27
<u>1.4. Justificación:</u>	31
<u>2. BORDANDO PALABRAS CON SENTIDO PARA EL CAMBIO</u>	34
<u>2.1. Referentes Teóricos/ Estado del Arte:</u>	34
<u>3. ENTRELAZANDO HILOS QUE FORMAN TEJIDO</u>	54
<u>3.1. Ruta metodológica:</u>	54
<u>3.1.1. Paradigma: Comprensivo Crítico:</u>	54
<u>3.1.2. Enfoque: Investigación Acción Pedagógica – IAP Bernardo Restrepo:</u> ...	55
<u>4. CONSTRUYENDO DIVERSOS TIPOS DE TEJIDOS QUE COBIJAN LA SOCIEDAD</u>	62
<u>4.1. Nuestros Hallazgos:</u>	68
<u>5. REFLEXIONES FINALES / RECOMENDACIONES</u>	85
<u>REFERENCIAS</u>	89

LISTA DE TABLAS

	Pág.
<u>Tabla 1. Centros y contextos de práctica.....</u>	27
<u>Tabla 2. Representaciones sociales establecidas dentro del aula a nuestra llegada..</u>	62
<u>Tabla 3. Representaciones sociales desde una perspectiva de-colonial al finalizar nuestras prácticas.....</u>	66



RESUMEN

Este trabajo está cobijado por un techo intercultural sustentado por intelectuales y teóricos de América Latina que están dando una apuesta por el reconocimiento de saberes “otros”, no propios de occidente, esto nos lleva a ejercer con una responsabilidad en las aulas de clase, ya que como sujetos en constante formación debemos desaprender los discursos coloniales que atraviesan nuestro ser, reconociendo que nos llevan a ser excluyentes y dominantes con el conocimiento, las tradiciones culturales, el lenguaje, entre otros. La labor de la escuela es propender por la transformación social en el individuo construyendo su identidad correspondiente con el mundo que lo rodea permitiéndole construir historia en comunidad para formarse como un ciudadano adscripto a la cultura, como un ser social y con conciencia histórica de lo que lo habita y conforma, lo que implica a docentes y estudiantes reaprender los saberes propios de la cultura, y el reconocimiento por los otros saberes, para así dotar de sentido y validez las sociedades todas que habitan la tierra.

En este trabajo investigativo, cuyo horizonte es pensar en la construcción de escuelas interculturales, tuvimos como objetivo describir de manera comprensiva las representaciones sociales que los y las estudiantes de dos instituciones educativas de Medellín (Fe y Alegría Moravia e I.E. CEFA) pudieron construir con respecto a la diferencia cultural a partir de una pedagogía de-colonial. En nuestro ejercicio docente indagamos por esas representaciones sociales desde un enfoque cualitativo, con observación directa en las instituciones, utilizando el diario pedagógico como instrumento fundamental para la recolección de la información, a la que se accedió por medio de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

técnicas interactivas, debates, talleres y actividades lúdicas, y una constante observación participante, que nos permitió dar cuenta del proceso de las modificaciones de las representaciones en los y las estudiantes.

La pedagogía de-colonial facilita en las instituciones educativas ir al aula con el propósito de dar reconocimiento y validez a esas historias, saberes y prácticas “otras” que han sido subalternizadas e inferiorizadas para darle preeminencia a conocimientos considerados como único y “verdadero” ante la sociedad. El valor de enseñar sobre lo que muchos años se nos enseñó que no tenía valor (...) Los conocimientos que nos habían dicho que no eran conocimientos (...) La lucha es volver a esta forma de conocimiento, a esta manera de entender la vida, de entender nuestros propios saberes como también insertar en los procesos educativos nuestra visión de la historia y nuestra visión de conocimiento. (García en Walsh, 2004, p. 342).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. HILANDO FIBRAS DE LA DE-COLONIALIDAD HACIA LA INTERCULTURALIDAD

1.1. Introducción:

Este trabajo de investigación es desarrollado por dos maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dentro de la línea de la interculturalidad desde las ciencias sociales. Desde esta línea nos interesó pensar cómo a partir de las prácticas de enseñanza se puede favorecer la configuración de escuelas interculturales, y reconocimos en la pedagogía de-colonial una oportunidad para ello. Es así como surge en nosotros el preguntarnos por las representaciones sociales que desde esta perspectiva se puedan construir en el aula acerca de la diferencia cultural, lo que por supuesto implicó trasegar previamente por las representaciones sociales instaladas en los y las estudiantes, no con la intención de hacer un ejercicio comparativo sino más bien para identificar un punto de partida para nuestra búsqueda.

Esto nos ocupa como docentes en constante formación, en tanto entendemos la importancia de trascender y dar un giro a los discursos y prácticas anclados en la matriz colonial, que posiciona culturas y conocimientos occidentales como los “válidos” y “verdaderos”, y por el contrario, desde las ciencias sociales (aclarando que es tarea de todas las instituciones y áreas formativas, no sólo de las ciencias sociales) iniciar un proceso de re-aprender, conocer y reconocer la alteridad, expresada en la diferencia cultural, la validación de saberes, conocimientos y prácticas que existen dentro de muchas y diferentes culturas.

Las instituciones educativas donde realizamos la práctica y por supuesto el ejercicio investigativo, fueron escogidas intencionalmente porque presentan condiciones espaciales y humanas muy interesantes. Un colegio como Fé y Alegría Luis Amigó (Moravia), que trasciende de una historia de desplazamientos por las guerras en el Urabá desde los años 80 y la vigencia de la cultura afrodescendiente en algunos sectores del barrio, donde los nombres de estos sectores corresponden al lugar de procedencia, por ejemplo, “Chocó chiquito” está conformado por personas que llegan del Urabá Antioqueño, de diferentes municipios del Chocó, de Quibdó y del Valle del Cauca, y hasta las formas de urbanización permiten ambientar su espacio, re-crearlo, recordarlo y vivirlo, de acuerdo a sus costumbres, a sus hobbies, y a su música.

Por su parte, el Centro Formativo de Antioquia CEFA (femenino) con el lema de que es “Un colegio de ciudad para la ciudad”, es un lugar que congrega estudiantes de las diferentes comunas y municipios del Valle de Aburrá a estudiar y formarse, es centro de encuentro y de choques de diferentes problemáticas sociales y culturales, donde se construyen experiencias de hacer comunidad y reconocimiento, donde se planifica un proyecto de vida, de convivencia, de saberes y conocimientos, que configuran la ciudad.

Por el contrario, a través de una pedagogía de-colonial entendida como medio para transitar hacia un proyecto de escuela intercultural, se busca propiciar el conocimiento, reconocimiento y valoración, de los procesos históricos y culturales, los valores, las producciones de conocimiento religioso, botánico, astronómico, musical, estético, ético, y político, que los pueblos afrodescendientes e indígenas han tenido y aportado a la

construcción de la sociedad colombiana, con la idea de que contribuyan a enfrentar los prejuicios, los estereotipos, y el racismo, instalados en la conciencia individual y colectiva, bajo la forma de representaciones sociales, sobre los diferentes pueblos étnico-culturales que conforman nuestra “nación”.

1.2. Antecedentes:

Accedimos a investigaciones y material académico en un marco de 15 años (2000 al 2015), en el que encontramos gran cantidad de artículos que reflexionan o problematizan a nivel conceptual sobre la interculturalidad sin estar necesariamente ligada a ejercicios de investigación directamente en el aula, es decir, hay un vacío investigativo sobre la interculturalidad en la escuela y desde la escuela. En este apartado se dará cuenta sobre lo que se ha investigado de la categoría interculturalidad entre los años 2000 al 2015; desde el presente rastreo bibliográfico, se pueden resaltar algunos elementos relevantes en cuanto a lo que se ha hecho, cómo se ha hecho y en dónde se han hecho en cuanto a la investigación y material académico referente a la interculturalidad. Si bien todos no obedecen al resultado de investigaciones al respecto, si logran mostrar discursos desde los cuales se entienden conceptos fundamentales como la interculturalidad, lo cual logra problematizar y contrastar elementos teóricos, metodológicos y discursivos con respecto a cómo se entiende este concepto y al papel de la escuela frente al mismo.

Es menester señalar también que el presente rastreo implicó un ejercicio de selección y depuración de numerosos artículos, que si bien abordaban el concepto de la



diversidad cultural y la interculturalidad, eran hechos desde otras áreas del conocimiento o bien no tomaban como referencia la relación con la educación y la escuela, lo cual desbordaba tanto los alcances como los intereses de esta propuesta investigativa. Ya que nuestro interés a indagar en los centros de practica era sobre esas representaciones sociales que se construyen desde el ámbito social y que poco se ha hablado con respecto a los estudios interculturales en esto, es un tema muy reciente que abordamos con el interés de saber que ocurre en las aulas cuando se aplica una pedagogía de-colonial y una apuesta por hacer visibles y reconocidas aquello que ha sido invisibilizado y negado por occidente.

La educación y la interculturalidad fue una de las temáticas que abordó investigador Sebastián Granda con su trabajo “Textos Escolares e Interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana” (2000), el cual habla sobre como los textos escolares siguen representando esquemas de racialidad, dominación y jerarquía enfocados principalmente en la población indígena, y a su vez hacen una completa invisibilización de la población Afroecuatoriana. La tesis muestra que el gobierno de Ecuador le ha dado una viraje, un cambio a los políticas educativas del país haciendo una serie de reformas al sistema educativo introyectando principalmente el concepto de interculturalidad, pero a la hora de analizar los libros de textos existe un problema latente escondido dentro de las imágenes, lecturas y actividades porque estos expresan estereotipos en los cuales se categoriza al blanco-mestizo como sujeto civilizado y se presenta a los indígenas y afroecuatorianos como personas poco civilizadas, bárbaros, perezosos, es decir, de muchas connotaciones negativas originadas desde el colonialismo y mantenidas por los grupos dominantes.

Es importante mencionar que en este trabajo investigativo se explica cómo la representación icónica y de lenguaje expresado en imágenes, fotografías y dibujos lleva a crear estereotipos y posteriormente situaciones de discriminación y racismo. Una de las tesis de la investigación de Sebastián Granda aduce que los estereotipos son una de las bases fundamentales del racismo y la discriminación afectando y desvalorando al afroecuatoriano, catalogándolo como persona perezosa, ladrona, malo y marginado, que solo sirve para trabajos operativos, situaciones dan origen a la estigmatización racial y posteriormente a la dificultad para poder ingresar a trabajos y profesiones como la televisión y el modelaje.

La discriminación y el racismo a la población afrodescendiente fue el eje fundamental para el trabajo investigativo de Magdalena Madany que se titula “Los afroecuatorianos: el racismo y el estigma en los medios de comunicación y la publicidad” (2000) es importante mencionar que este trabajo no habla directamente del concepto de interculturalidad, pero da excelentes elementos para hablar sobre el origen del racismo en Ecuador específicamente de las personas afro-ecuatorianas, también de manera crítica aduce como los medios de comunicación como la radio, la prensa, la televisión y el modelaje, estigmatizan y discriminan este grupo poblacional generando un proceso de exclusión a nivel laboral en el país, este trabajo aborda el racismo asociándolo con la ideologías que permiten legitimar discursos y dividir la sociedad en grupos mayoritarios y minoritarios.

La investigadora Catalina Vélez en su trabajo investigativo “La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia:



consideraciones críticas” (2002), buscó analizar todo el proceso de las reformas curriculares y la incursión transversal de la categoría interculturalidad en los procesos educativos de los países mencionados, los cuales fueron en América del sur líderes en promover políticas a favor de la población indígena y afrodescendiente. Es importante mencionar que hace una referencia muy importante al concepto de currículo y lo relaciona con la interculturalidad teniendo en cuenta que son esas prácticas visibles y no visibles, lo tácito y lo oculto, lo que permite detectar toda forma de poder y discriminación que ha subalternizado a indígenas y afrodescendientes.

Continuando desde el ámbito educativo el autor Héctor Muñoz Cruz hace una investigación que se titula “La diversidad en las reformas educativas interculturales”(2002). Analiza las implicaciones del entorno contemporáneo de la diversidad lingüística y cultural en la teoría educativa desde tres perspectivas: las propuestas de educación intercultural bilingüe, el enfoque demográfico sobre funcionalidad-distribución de las lenguas y el análisis de la diversidad en el marco del conflicto lingüístico e intercultural. Al trabajar en las instituciones educativas bajo el enfoque de diversidad cultural se va forjando un nuevo concepto muy interesante que es el de la ciudadanía a partir de la participación política y democrática.

El trabajo investigativo de Carlos del Valle Rojas (2005) centrado en la pregunta ¿cuáles son los discursos que se dan en los contextos sociales, políticos e ideológicos que podemos identificar por medio de la comunicación intercultural? El autor comenta sobre la importancia y la fuerza que ha tenido la interculturalidad en América latina para el siglo XXI. Afirma también que hay una tendencia a entender la diversidad cultural y las



diferencias culturales como conceptos que apelan a una perspectiva exótica, que consideran a las culturas distintas, como un mosaico, así mismo se ha tendido a pensar y a usar la multiculturalidad y el pluralismo como conceptos y construcciones discursivas que consideran la presencia de distintas culturas como un hecho político relacionado con la tolerancia y las pretensiones de generar una convivencia políticamente correcta.

México ha hecho un gran esfuerzo por recuperar sus legados ancestrales y fundamentar desde las aulas la memoria histórica; Jesús Aguilar Nery en su artículo investigativo “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México” (2004), da las definiciones sobre la educación intercultural en los discursos institucionales en México, mostrando las convergencias y divergencias, los problemas y las perplejidades que han tenido en la última década los discursos sobre la interculturalidad en las instancias oficiales. Se concluye que los discursos institucionales siguen mostrando fallas y contradicciones, especialmente en las políticas interculturales promovidas en las escuelas para atender la diversidad étnica en el país, dado que la interculturalidad ha tenido como sujetos de referencia a las poblaciones indígenas cuando debería dirigirse a toda la población. Por otro lado, se admite que, a menudo, en el sistema educativo el “reconocimiento de la multiculturalidad se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos, “...son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación...”. En términos educativos uno de los principales desafíos es conseguir el paso de una situación multicultural a una intercultural mediante la eliminación de toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas

diferentes que comparten el territorio; esto implica la participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación” (SEP, 2001:45).

Las temporalidades, y los procesos con los que los países latinoamericanos hacen su estructuración intercultural desde las universidades son el punto de referencia del trabajo de Felipe Gonzales Ortiz “La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural” (2004), y se enfoca en cómo la educación intercultural en la universidad es el significado de un procedimiento de socialización orientado a la formación de profesionales que sean críticos al momento de conocer los aportes de las distintas culturas. Este modelo de educación se ha centrado en los tiempos de la globalización, aunque son estos mismos tiempos los que debilitan la vinculación entre las diversas sociedades y los representantes políticos nacionales, es por esto que la educación intercultural es un paso que va más allá del reconocimiento de la diversidad y pluralidad cultural, ya que la postura del reconocimiento de la diferencia no acorta distancia social entre los grupos, se debe proponer procedimientos para hacer de la diversidad algo útil para la producción de una sociedad incluyente que no fragmente los apegos colectivos.

Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural, Carmen Montesinos (2004) desde su trabajo investigativo se hace la pregunta ¿Cómo atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos en una sociedad que se propone ser democrática, pluralista, multiétnica y multilingüe? La política reconoce que la participación de los adultos de las comunidades indígenas es crucial para

desarrollar un currículo y una pedagogía culturalmente pertinente. Los saberes de las comunidades pueden llegar a constituirse en orientaciones para mejorar las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena. Al implementar métodos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes, los profesores generarán continuidad entre las normas de crianza del hogar y las utilizadas en la escuela. Por otra parte, se propone que las comunidades indígenas participen en la construcción de las actividades curriculares para así integrar los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar. Esto cumple un doble propósito, por una parte les permite a los niños y niñas tener un reconocimiento dentro del currículo escolar conservando sus tradiciones y lengua.

En la investigación “El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad”, (2003) Heras Monner Sans, Ana Inés, parte de las preguntas ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural? ¿Qué ideas tienen los participantes acerca de sí y de los otros? para indagar por las relaciones entre diversidad cultural y escuela, mostrando que los discursos cotidianos en el aula intervienen en la generación de conocimientos sobre la diferencia y la diversidad a veces de modo que las identificaciones culturales son estereotipos negativos con los cuales se estigmatiza a quienes se percibe como distintos (Heras y Holstein, 2003).

Francisca Fernández Droguett en su trabajo “El currículum en la educación intercultural bilingüe; algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación”,(2005) comenta que las instituciones educativas concuerdan en la necesidad de



desarrollar una pedagogía de la diversidad, fomentando el respeto mutuo entre culturas, a través principalmente de la enseñanza y el aprendizaje en dos lenguas, pero la enseñanza de una segunda lengua se ha fundamentado exclusivamente en la enseñanza instrumental de la lengua indígena, incitando únicamente su uso en forma oral. Afirma que América Latina se ha constituido históricamente en lenguas oprimidas por ser el medio de expresión de sectores sociales marginados y discriminados, y su situación de opresión deriva del hecho que sus propios hablantes sufren la misma condición. Por otra parte el principal instrumento de unificación lingüística ha sido la escuela.

En este mismo orden de ideas la investigación de Fernández de C., María E.; Magro R., Marcela; Meza Ch., Mildred plantean una pregunta que es la base fundamental de la investigación y es: ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? al dar solución a este cuestionamiento los investigadores encuentran un escenario complejo en la implementación de programas de formación docente porque no llenan las expectativas de la comunidad educativa y a su vez no son totalmente congruentes con las concepciones de interculturalidad y diversidad tal como son concebidos en las actualidad, esto ha generado que los docentes tengan vacíos en su formación teórica principalmente en elementos y categorías que están implícitos en la pregunta inicial, esta falta de atención hacia la diversidad y la interculturalidad muestra a la escuela como un espacio monocultural donde solo se da una reproducción del discurso tradicional y mecanicista y además se dan prácticas de discriminación y subalternización del estudiante indígena; al final de la investigación ellos sugieren que la escuela debe estar comprometida con la revisión de su misión y acción, reconociendo la diversidad

como un elemento consustancial al ser humano que se expresa en diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir y para llegar a ser una verdadera educación intercultural.

En el periodo comprendido entre los años de 2006 y 2008, se nota un marcado interés por trabajar el interculturalismo a partir de su relación con el concepto de ciudadanía, teniendo en cuenta la aparición de una ciudadanía cosmopolita, surgida de las migraciones, de las relaciones globales que surgen de intereses económicos, religiosos, políticos de los países. Así mismo se muestra como diversos países quieren desnaturalizar el discurso hegemónico y eurocentrista, con unos intereses claros de integración y aceptación de las diferentes culturas, en razón de que se ha tratado de entender y aceptar que existen prácticas, modos de pensar y modos de sentir diferentes, unos que han estado instaurados a lo largo de la historia y otros que entran en debate con estos, con la aparición de la sociedad global.

En cuanto a las investigaciones encontradas, cabe anotar la importancia, por ejemplo de Martín Rodríguez Rojo, José Emilio Palomero Pescador, Pablo Palomero Fernández en su trabajo “Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural” (2006), Se nos muestra en primera medida un interés por definir el interculturalismo en relación con la ciudadanía cosmopolita a la que cada vez se tiende con mayor empeño, y sobre todo con mayor necesidad y nos propone la idea de un ciudadano dialógico, con autonomía y cargado de razón, poseedor de una subjetividad propia y distinta, como condición para entrar al disfrute de los derechos dejando como base la idea de que la educación intercultural constituye un derecho primordial de la ciudadanía que, a su vez, se convierte en un motor de transformación de la sociedad. De manera que el



ciudadano, cuanto más intercultural más ciudadano, y cuanto más ciudadano, más intercultural, más miembro de la comunidad mundial

En una cuestión que permite vincular las necesidades del contexto con la producción de los contenidos, Beatriz Figueroa Sandoval y Mariana Aillon Neumann en su texto “Elaboración de un texto escolar intercultural mapuche: aproximaciones didácticas” (2008), procura identificar de qué manera las universidades a través de sus avances teóricos en el ámbito de la investigación educativa pueden ayudar a los docentes en el ejercicio de mejorar sus prácticas pedagógicas, caso que no ha sido especificado de manera clara por estas mismas universidades, abogando por un puente entre academia y escuela. Se revisan tres unidades del libro a partir de la perspectiva de las teorías de aprendizaje socio cognitivas, de las propuestas metodológicas del currículo oficial de Lenguaje, de los principios interculturales y de la teoría de las representaciones sociales, la que permite enriquecer la mirada de los estudios del fenómeno intercultural.

Forno, Amilcar; Alvarez-Santullano y Pilar; Rivera, Rita en su trabajo “Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche” (2009), abordan la importancia que tiene el hecho de que a partir de la última década del siglo XX la educación intercultural bilingüe en Chile se instale como política estatal en contextos rurales indígenas, implementada en una primera instancia a través de planes pilotos y la estructuración del Programa de EIB del Ministerio de Educación (PEIB) y reforzadas más tarde por la creación del Programa Orígenes con inclusión de fondos internacionales del BID. Sin embargo estas políticas que irían acompañadas de una intervención directa en la infraestructura empiezan a tener unas



reacciones de resistencia nacidas de una observación atenta de estos contextos y sus discursos que revelan pues tensiones en lo escolar y más evidentemente en lo comunitario, aunque este asunto se vea marginado por el carácter de neutralidad que se le aplica al currículo para la interculturalidad, limitando estrictamente los contenidos al mejoramiento de los rendimientos, privilegiando principalmente solo aquellos aspectos relacionados con la cultura indígena que sean convenientes y funcionales para tal objetivo.

Dentro de la indagación de antecedentes se hace evidente que en los últimos años la intelectualidad social y educativa ha puesto especial interés en todo el entramado intercultural por el hecho de que representa un punto fundamental en los complejos procesos de socialización del mundo global contemporáneo. Es decir, la interculturalidad - y en un caso específico, la educación intercultural - se encuentra en una especie de boom hermenéutico y en un auge tanto de proyectos de investigación como de artículos reflexivos y de conceptualización teórica. Vale la pena aclarar que muchas de estas producciones académicas tienen un enfoque contextual que en cierta medida presenta diferencias con la realidad latinoamericana ya que países como España y el mismo Estados Unidos poseen una gran cantidad de artículos en este tema por el hecho de que los procesos de migración se han vuelto algo de suma importancia en la agenda de sus políticas públicas, en tanto que en Latinoamérica se busca plantear alternativas propias y el problema no es tomado desde el fenómeno migratorio sino más bien en la intención de algunos sectores de grupos indígenas y afro descendientes que han optado por reclamar sus derechos y la vinculación de manera igualitaria en las políticas públicas de sus gobiernos a partir de unas propuestas por una pedagogía en clave de colonial, (Quijano, 2008), (katherine walsh,2012).

Entre estas reflexiones también cabe destacar la propuesta de Eduardo Vila Merino (2011) quien escribe un texto nombrado “Buscando un lenguaje común en educación: ¿de qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?” En éste, el autor empieza planteando una conceptualización del termino interculturalidad, haciendo énfasis en que, se confunde muchas veces con el simple reconocimiento de realidades multiculturales en los contextos sociales y educativos.

Por otro lado para el caso de América Latina, tomando especial referencia en México, Antolínez menciona que la educación intercultural es el resultado de un gran proceso de reivindicación de los pueblos indígenas principalmente, donde se establece un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua, lo que se conoce como educación bilingüe intercultural. Por lo anterior es posible observar la existencia de similitudes y diferencias de la educación intercultural en los tres contextos abordados, para Antolínez hay unos puntos que permiten establecer convergencias entre los tres casos; son las demandas sociales y educativas de estos grupos las pioneras en tratar de dismantelar el orden estructural creado, viéndose enriquecido en la década de los sesenta con las múltiples críticas y exigencias de otros grupos de población que toman conciencia igualmente de su “derecho a la diferencia”. Además concluye que el multiculturalismo como aglutinador de movimientos sociales, la interculturalidad como cohorte y las propuestas educativas vinculadas son el resultado de la evidencia de que el proyecto homogeneizador de los diferentes Estados-Nación están siendo sometidos a la crítica y respuesta desde diferentes grupos, siendo quizá los más visibilizados aquellos que involucran a la minorías étnicas en procesos históricos de exclusión social.

El artículo de Vera María Ferrão Candau (2010) “Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales”, permite entender esta problemática anclada al escenario latinoamericano. En este texto se analiza la génesis histórica y la problemática actual de las relaciones entre interculturalidad y educación en nuestro continente, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica y entrevistas a personas y organizaciones dedicadas al tema. En un primer momento, la autora afirma que la interculturalidad (pensada desde la educación escolar indígena) en América Latina ha forjado un camino complejo y original que ha pasado por diferentes etapas: colonial, asimilacionista, de experiencias alternativas, y crítica. Afirma también que en Brasil los proyectos interculturales anteriores a las década del 90 excluyeron a la población afro, algo que se torna paradójico en un país con gran población afrodescendiente. Sobre esto, Ferrão Candau plantea entonces algunas tensiones que surgen en el momento de pensar la interculturalidad y que se convierten en una especie de categorías dialécticas: Interculturalidad funcional vs. Interculturalidad crítica (tomando como referente las consideraciones de Fidel Tubino), Interculturalidad para algunos/as vs. Interculturalidad para todos/a, Educación Intercultural vs. Interculturalidad como proyecto político, Interculturalidad vs. Intraculturalidad y finalmente, Reconocimiento vs. Redistribución. Todo esto lleva a plantear la conclusión de que es necesario vincular estas discusiones a la propuesta crítica intercultural con el fin de superar esa continua folclorización que se limita a incorporar, en el caso del currículo escolar, componentes generales de las culturas “diferentes”.



En el caso de Colombia, Marcela Piamonte Cruz y Libio Palechor Arévalo

(2011) han escrito un artículo enfocado en analizar los procesos de etnoeducación en Colombia enmarcados en la interculturalidad. Es así que en “Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano”, los autores abordan la forma en que surge la Etnoeducación como una política pública que en Colombia fue el resultado de los procesos de reivindicación cultural indígena, aspecto que se complementó posteriormente con la creación, por parte del CRIC, de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural con el fin de responder a las demandas por una educación superior indígena en el marco de la interculturalidad. Para Piamonte y Palechor, en este ámbito político y pedagógico surgen entonces dos posiciones distintas respecto a los alcances y posibilidades de la política pública etnoeducativa como posibilidad real de interculturalización de los procesos de formación superior del sistema educativo oficial. Por un lado, mencionan citando a Elizabeth Castillo y Axel Rojas, que los lineamientos de la Etnoeducación universitaria constituyen un replanteamiento del currículo con miras a una práctica intercultural, mientras que desde la organización indígena se asume que el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la Etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales. Finalmente lo autores exponen que en la construcción epistémica de una universidad etnoeducativa es indisoluble pensar en las diferencias conocimiento indígena y el conocimiento colonizador, entendiendo este último como el que se deriva de la lógica eurocéntrica, asunto que lleva a pensar en desafíos y retos que son propios en el camino que pretende llegar hacia la interculturalización de la educación superior.

Es de resaltar además el asunto de que ese pensar los procesos interculturales parece dejar atrás la concepción institucionalizada y burocrática que pretendía propiciar una especie de tolerancia sin reconocimiento, y el discurso de la igualdad -homogenizante- de muchos organismos instaurados en la hegemonía del orden económico mundial, para trascender a una visión intercultural que tome en cuenta y reivindique las cosmovisiones de esos grupos históricamente subordinados, asunto que no es otra cosa que la apropiación decolonial de nuestra realidad. En este orden de ideas, los planteamientos que realiza Axel Rojas (2011) en “Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”, permiten realizar un acercamiento a la forma en que desde una perspectiva crítica y decolonial, se analizan los procesos de educación intercultural en Colombia. Para Rojas, la cultura en su sentido amplio enfrenta hoy un problema relacionado con la certeza de habitar un mundo poblado por identidades culturales multiétnicas, asunto que ha influido en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, con el fin de comprender la manera en que las relaciones entre culturas han adquirido tal relieve en las preocupaciones de nuestro tiempo, el autor se centra en analizar los programas de educación indígena y Etnoeducación en Colombia planteada desde la esfera estatal. Aquí la interculturalidad es vista como una especie de gubernamentalización de la cultura, es decir, ver cómo operan las estrategias, tácticas y autoridades que se plantean como propósito el bienestar de individuos y poblaciones, o la eliminación de los conflictos que los afectan, y que en consecuencia procuran conducirlos a la adopción de mejores prácticas de vida o, en general, a la alteración de su conducta.

Encontramos también unas interesantes reflexiones y trabajos hechos en escenarios educativos en Chile con el pueblo mapuche N., Ibáñez-Salgado, T., Díaz-Arce, S., Druker-



Ibáñez y M., Rodríguez-Olea (2012) en donde se problematiza desde un ejercicio investigativo sobre las relaciones que se establecen entre chicos de la escuela oficial y los estudiantes de la comunidad mapuche, para luego problematizar sobre cómo está estructurada una escuela que no posibilita el reconocimiento de otras formas de ver el mundo.

Por otra parte el trabajo de investigación llevado a cabo en Costa Rica por Carol Graciela Morales-Trejos (2015) en donde el lente esta puesto en el reconocimiento de la diversidad cultural en los jóvenes desde el trabajo docente en la perspectiva de la interculturalidad, en donde se rescate la diversidad de cada sujeto “así como las características comunes que permiten definir objetivos e intereses para trabajar juntos y favorecer procesos de diálogo y convivencia, basados en la equidad, el respeto, la interacción y la colaboración” (p. 6).

Otro de los trabajos que brindan buenas luces en el ámbito investigativo es el de Julia Mancila (2014) de la Universidad de Málaga, el cual si bien no problematiza la interculturalidad desde la perspectiva latinoamericana, rescata la voz de los protagonistas de la investigación, es decir las voces de estudiantes y en especial de docentes que trabajan en condiciones de vulnerabilidad y de exclusión social, pero que desde un ejercicio de revisión documental, de escritura en diarios y de entrevistas ven en la figura del docente a un investigador de su práctica y en la integración de la diversidad cultural (como se desarrollaba más arriba en el caso español) una alternativa de cambio y de mejora con respecto a lo que pasa en la escuela.

También del contexto español se resaltan los trabajos de Vicente Jesús Llorent García y Rafael López Azuaga (2012) y de Rosa María Guerrero Valdebeniti (2013) en cuanto al análisis de trabajo ATAL en el contexto español la propuesta del ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en donde se discute sobre la adquisición del idioma castellano de los estudiantes inmigrantes, sin que ello implique que se deban desconocer o suprimir los legados culturales que traen consigo, siendo éste uno de los elementos que nutren tanto la propuesta del ATAL en particular como a la escuela en general.

Para concluir se puede decir que existe una gran cantidad de artículos que reflexionan o problematizan a nivel conceptual la diversidad cultural y la interculturalidad sin estar necesariamente ligada a ejercicios de investigación propiamente en educación o en el aula. En cuanto a los matices que se puedan vislumbrar, se resalta las formas en las cuales se entiende la diferencia cultural en diferentes contextos, aunque no se ha encontrado mucho sobre las representaciones que hay en las diferencias culturales presente en la educación, en su gran mayoría evidencia que hablar de interculturalidad es aún un asunto ligado a perspectivas y líneas de pensamiento en tanto no hay un consenso de lo que implica hablar de ello y en su lugar dicha premisa está sustentada en el contexto que lo aborda, encontrando matices propios de un concepto en discusión (y tal vez en constante reconstrucción) pero del cual innegablemente se está hablando en la academia cada vez con mayor resonancia.

Encontramos con autores como Catherine Walsh, Walter Mignolo, Axel Rojas, Denise Jodelet, Robert Farr, Serge Moscovici, entre otros teóricos, nos han llevado a la

comprensión de los conceptos y categorías centrales que dan sentido a nuestro ejercicio investigativo.

1.3. Planteamiento del problema:

Tabla 1. Centros y contextos de práctica.

Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. Barrio Moravia, Comuna 4	Centro Formativo de Antioquia CEFA (Femenino) Localizada en la comuna 10
Grados: séptimos	Grados: Undécimo

Fuente: elaboración propia.

En nuestro acercamiento a las dinámicas de la escuela, a sus problemáticas y premisas, desde nuestro papel como docentes en formación con una posición crítica de la realidad, logramos evidenciar un problema latente no sólo presente en nuestros centros de prácticas, sino que es parte de un problema estructural heredado de las relaciones Modernidad/Colonialidad en América Latina, la invisibilización y subalternización de grupos históricamente diferenciados (afrocolombianos e indígenas fundamentalmente). Hacemos referencia a la subalternización en los grupos culturales invisibilizados por el denominado conocimiento único y universal de la negación de saberes y conocimientos que tienen que ver con nuestros legados culturales y no están presentes en las aulas de clase y mucho menos en los contenidos que estipula la escuela para educar, puede ser que la

diferencia cultural no hace parte de las reflexiones de las instituciones educativas para valorar, conocer y dar el lugar al “otro”.

El Proyecto Educativo Institucional de estas dos instituciones nombra que hace reconocimiento a lo diverso a partir de conmemoraciones en actos cívicos en los días estipulados para ello, como el mal llamado día de la raza celebrado el 12 de octubre, Un acto cívico es una ceremonia oficial donde la institución y todos sus miembros se reúnen, con el propósito de conmemorar, celebrar y recordar un acontecimiento o un hecho histórico, o una fecha nacional pero en muchos casos no se profundiza sobre la importancia comprender los conocimientos, las labores y acciones en lo político, económico y organización social de los grupos culturales. así es como desde los centros de formación se contribuye a la folclorización con aquellas formas de mostrar las dimensiones externas de la cultura, muchas veces destinadas al consumo del mercado. Esto, ciertamente, no hace más que homogeneizar y desnaturalizar la misma esencia de las expresiones culturales, múltiples y diversas del país, comprimiéndolas peligrosamente en una burda estilización que expresa un refinamiento decadente e insoportable.

Vale la pena señalar que si bien nuestro interés no es enfocarnos específicamente en la cátedra afro, consideramos que es uno de los elementos más significativos a la hora de analizar el papel que juega en la escuela en el reconocimiento de otros saberes, otros legados que han sido históricamente subyugados y que son planteamientos relativamente nuevos en el aula, teniendo en cuenta además la ambigüedad que tiene la implementación de dicha cátedra, en tanto no es llevada a cabo de la misma manera en las instituciones abordadas.

En nuestro primer recorrido por los planes de estudio y el PEI de estas instituciones, identificamos en primeras líneas que se limitan a equiparar un proyecto de interculturalidad en las aulas con la aplicación de la cátedra afro como forma de reconocimiento (también se asume como requisito) a los grupos culturales que habitan el país, asignando esta responsabilidad al área de ciencias sociales y a los docentes de la misma; sin embargo, se encontró como en algunas de ellas la CEA está desarticulada incluso de las mismas ciencias sociales, en tanto se debe responder por cada periodo académico sólo con 13 horas de cátedra afro. También encontramos que en algunas instituciones esta cátedra se encuentra catalogada como una materia optativa cuando de acuerdo con el decreto que la reglamenta, se contempla como un proyecto institucional que compete a los docentes de todas las áreas en tanto se concibe como proyecto transversal en el cual participan y construyen también directivos y estudiantes.

Aunque sabemos que es reciente la incorporación de la cátedra afro en las instituciones educativas, ella existe como política pública a partir del Decreto 1122 de 1998, pero su proceso ha sido lento y aún no refleja formas de reconocimiento y valoración de las diferencias en la escuela. Aunque en estas instituciones se implemente la cátedra afrocolombiana no se tienen establecidos los contenidos y las competencias a desarrollar dentro de ésta, y queda como tema libre a enseñar por parte del docente de ciencias sociales.

Sin embargo hay docentes que siendo de áreas distintas a las ciencias sociales han logrado aportar a procesos de reconocimiento de la diferencia cultural, como el caso de un



profesor de educación física quien ha hecho una labor muy bonita en la institución ya que su discurso está atravesado por el reconocimiento a la diferencia cultural, él nos comentaba que para él era imposible enseñarles solo hacer ejercicio, él les enseña el trabajo en equipo, la equidad, y a través de la danza y la música les enseña el lenguaje del cuerpo, y formas de comunicación de algunos grupos étnicos colombianos, con el interés que ellos conozcan, respeten y aprendan del otro, ese otro que es como ellos, con igualdad de capacidades y conocimientos. Desde el área de ciencias sociales solo se ha enfatizado en enseñar la cátedra afro, pero es válido aclarar que no sólo esto hace pertinente un cambio para el reconocimiento, es una labor de diario, que primero tiene que atravesarnos como sujetos y como docentes.

La subalternización de personas, prácticas, conocimientos y saberes, que son constitutivos y constituyentes de las sociedades actuales, es una realidad identificada en las instituciones educativas, asociada a la invisibilización de otras formas de ser y de vivir; éstas están presentes en la cotidianidad, en el lenguaje, en las acciones y en las configuraciones de las representaciones sociales que se construyen en comunidad sobre el otro, sus prácticas, saberes y haceres.

Darnos cuenta de estas realidades de la escuela pero también de las posibilidades de transformación de dichas realidades nos permitió formular la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural permite construir una pedagogía De-Colonial?

Durante los últimos años se ha puesto interés en todo lo referente a la interculturalidad debido a que representa una forma de resistencia en los complejos procesos del mundo global contemporáneo, lo que nos sugiere una mirada hacia el problema, más desde un punto de vista de las conveniencias políticas, que sobre una intención real de entender la diferencia, asunto este, que genera un interés por la elaboración de una pregunta que no solo nos obligue a la vinculación de unos contenidos desde una perspectiva de-colonial, sino que nos permita reconocer esas reacciones frente al trabajo propuesto.

Objetivo: Identificar las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural construyen las y los estudiantes en el aula a partir de una pedagogía De-Colonial.

Con este objetivo en esta investigación pretendemos aportar reflexiones acerca de lo que sucede en el aula, en los estudiantes y en nosotros mismos cuando se aplica una pedagogía de- colonial. Pretendemos reconocer el sentido que llevan las voces de los/las estudiantes de tal manera que nos permitan saber si es posible de-construir las representaciones sociales que ellos y ellas han construido a lo largo de su historia. Además esperamos generar aportes constructivos para nuestros lectores y colegas y así contribuir a la formación de todo tipo de docentes.

1.4. Justificación:

Las implicaciones pedagógicas que surgen al configurar la Pedagogía De-colonial como una forma de repensar la educación, permiten entre otras cosas develar significados



culturales construidos a través del tiempo y que han sido perpetuados por una educación que organiza las estructuras sociales de acuerdo a las dinámicas del poder vigente y que además clasifica, jerarquiza y racializa los grupos sociales. Con nuestra apuesta por la Pedagogía de-Colonial pretendemos re-significar y dar lugar a todo aquello que la matriz colonial ha subalternizado desde el discurso y las prácticas pedagógicas en la escuela, buscando develar que tanto las lógicas de poder, la idea de raza y las diversas clasificaciones sociales que se construyen en la escuela y en el aula siguen reproduciendo los estereotipos y las formas de discriminación.

Esta investigación es importante para nosotros porque al inicio de nuestra carrera en pregrado las materias formativas estaban articuladas con respecto a la teoría de las representaciones sociales, la importancia de reconocerla en los ámbitos educativos ya que estas representaciones son un marco para la lectura de la configuración de la realidad interpretando acciones o acontecimientos que codifican de simbolismo a los grupos poblacionales y dotan de sentido común a la sociedad. Pero en adelante no se siguieron nombrando ni estudiando las representaciones, cuando analizamos todo aquello que circunscribe la interculturalidad nos dimos cuenta que aunque es un tema generalmente reciente, empezamos a ver que no se habla nada acerca de esos saberes otros que hay en un aula de clase, ni se ha planteado de una forma fuerte y posicionada por las representaciones sociales que las sociedades y la escuela reproduce entrono a las diferencias culturales. Y es por esto que es tan importante ya que nos interesa desde el lado humano como se configura el sentido común, la relaciones entre las personas de una misma o diferente sociedad, de cómo los medios de comunicación influyen actualmente a las personas y saber qué es lo que ven y escuchan y empezar a formar a partir de estas premisas , así que son las



representaciones las que facilitan al individuo orientarse en el mundo, comunicarse y porque no decir que dominarlo al obtener la información pertinente para orientarse en sociedad.

Es importante para el ámbito académico empezar a estructurar y pensar trabajos como estos, ya que estamos hablando de una realidad vivida, sin hipótesis, solo de mostrar lo que verdaderamente está ocurriendo en algunos colegios de Medellín, que más adelante permita generar proyectos, propuestas un tanto más nutridas y sustentadas con otras voces que se hayan recogido en un tiempo pertinente, nuestros ideales de transformación y cambios en las escuelas públicas de no seguir una pedagogía tradicional, sino fresca, nueva, crítica para nuestros estudiantes debe venir también como tarea de la escuela que como profesionales asumamos la importancia de construir sentido de pertenencia hacia nuestros ancestros, esos grupos culturales autóctonos de nuestra tierra, es esto lo que verdaderamente nos posibilitaría reivindicarnos y dignificarnos como la sociedad diversa que somos, esto es necesaria para reconocer nuestras raíces, dejar de subestimar lo que es diferente a nosotros y que sin saberlo nos configuran. Con esto pretendemos dejar en puntos suspensivos a las siguientes generaciones académicas que nos sigamos pensando la historia desde otras perspectivas, otras voces que son igual de válidas y tan importantes para cada sociedad, así sería escribir un nuevo capítulo de reconocimiento a la identidad que hace a cada sujeto sin discriminación ni menosprecio, sino antes bien, como un ser que habita la tierra y la transforma con diferentes cosmogonías.

2. BORDANDO PALABRAS CON SENTIDO PARA EL CAMBIO

2.1. Referentes Teóricos/ Estado del arte

Distintos autores latinoamericanos han sido nuestro respaldo teórico, metodológico y epistémico para la realización de este trabajo, especialmente aquellos que hacen parte del grupo Modernidad/Colonialidad, quienes han propuesto dar un giro De-Colonial a las formas como tradicionalmente se han establecido las relaciones y lógicas de poder por parte de los grupos históricamente dominantes hacia todo aquello que se considera que no está bajo los cánones del sistema eurocéntrico; se sustenta en el proyecto de la Interculturalidad Crítica, que viene conquistando en América latina especial relevancia, así como suscitando fuertes discusiones en el ámbito académico y de la sociedad en general especialmente desde los años noventa (Vera, 2013).

Dos categorías en intrínseca complementariedad se tornan fundamentales para su abordaje y le dan soporte a este proyecto investigativo: la interculturalidad y la pedagogía de- colonial. Ambas conforman nuestra base teórica, dan sustento epistémico y metodológico a nuestra apuesta pedagógica y permiten que nos cuestionemos por nuestro ejercicio como maestras y maestros de ciencias sociales inmersos en contextos donde la enseñanza se realiza bajo parámetros europeos que invisibilizan realidades propias, así como historias, saberes, conocimientos, formas de ser y cosmogonías que hacen parte de legados culturales ancestrales.

Para dar peso y sustento teórico al abordar las representaciones sociales recurrimos a diversos autores, rescatando principalmente los planteamientos de Serge Moscovici,

Robert Farr y Denise Jodelet quienes como grandes exponentes de esta teoría nos permitieron comprender el campo, la dimensión y la forma como las representaciones sociales cobran sentido. De Moscovici (1961) rescatamos que las Representaciones Sociales son entendidas como: “una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es una actividad psíquica donde se hace “inteligible” la realidad física y la realidad social” (p 28.).

Siguiendo los planteamientos de Moscovici, Robert Farr (*descritos por Martin Mora en la teoría de las representaciones sociales, 2002*) propone que las Representaciones Sociales son: “sistemas de valores, con una función doble que establece un orden y permite la comunicación” (p 7.).

Finalmente, Denise Jodelet (2011) establece: “que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social” (p.135).

Tras la recopilación, lectura y clasificación de esta información y el aporte de estos exponentes de la teoría de las representaciones sociales y como forma de adecuar estos conocimientos a nuestro ejercicio docente establecimos una ruta y una construcción teórica con base en los postulados de los tres teóricos antes mencionados, con tres aspectos claves que establecen el camino a seguir para poder develar esas representaciones sociales que encontramos en el aula.



- La información: todos los datos obtenidos y la organización de los mismos (como se nombran: estereotipos, prejuicios. etc.)
- El campo de la representación: factores que inciden (ideológicos, políticos, culturales y sociales)
- La Actitud: concepto favorable o desfavorable (visión positiva o negativa)

Esta ruta junto con una serie de técnicas e instrumentos que se abordarán más adelante nos permitió la recopilación, análisis y depuración de la información obtenida y que posterior a ello sería el insumo para la escritura de nuestros hallazgos.

Para el caso de la Diferencia Cultural y para lograr una mayor comprensión sobre lo que entendemos por la misma, recurrimos a la definición planteada por Cristian Hormazábal (2004) donde establece “que es el llamado a recorrer aquello que me distingue del otro y “crecer” incorporando nuevos conocimientos” (p.9).

Además de las consideraciones de autores como Axel Rojas y Elizabeth Castillo, donde se muestra cómo las acciones del Estado en el trámite de la diferencia cultural, al menos en su período más reciente, no son (sólo) el resultado aislado de la voluntad de los gobiernos de turno y que en ellas han tenido una fuerte injerencia las demandas de las organizaciones sociales de los grupos étnicos, así como intereses de otros actores locales y transnacionales (Rojas, A., & Guzmán, E. C. (2005) p 10). En síntesis las diferencias



culturales son esa brecha que nos separa como colectivos sociales pero que nos unen como sujetos pertenecientes a un mismo entramado cultural, diferencias que están sujetas a los cambios políticos, económicos e ideológicos de los gobiernos de turno especialmente en los estados latinoamericanos.

Nuestra realidad social y cultural permite que nos cuestionemos por la forma como tradicionalmente se han asumido el lugar que históricamente han ocupado los otros que por cuestiones de etnia, lenguaje, saberes y color de piel han sido relegados, negados y violentados por la matriz colonial vigente. Ha sido de nuestro interés indagar por cómo se asumen esos otros saberes, conocimientos y prácticas en el ámbito educativo, por cómo los discursos eurocéntricos han perpetuado una violencia epistémica hacia todo lo que no hace parte del saber y conocimiento eurocéntrico.

Es así como amparados en el Proyecto de Interculturalidad crítica y en la pedagogía De-colonial como lente para leer nuestro quehacer como maestras y maestros de ciencias sociales, pretendemos dar sentido y sustento teórico a nuestra apuesta por resignificar esas formas otras de ser, esos saberes otros, esas prácticas y esos otros discursos otros que la escuela tradicional bajo la matriz mono cultural eurocéntrica ha sabido invisibilizar.

Por tanto nuestro ejercicio investigativo nos llevó a realizar un rastreo bibliográfico para entender como en los últimos años en América Latina se ha venido gestando un Proyecto de educación intercultural en algunos países como: Ecuador, Perú, Bolivia, México, Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia. Entre otros y como estos proyectos están dando las primeras puntadas hacia un reconocimiento, aceptación e integración de las

diferencias culturales en el contexto latinoamericano. Es así como surge en nuestra búsqueda y rastreo de información el interrogante *¿Cómo se construye la Interculturalidad en América Latina?*

Para tener como un referente teórico la categoría pedagogía de colonial-retroalimentaria con la de interculturalidad- que proponen autores como Catherine Walsh (2013a) entre otros, se hace necesario primero, entablar un diálogo en el que se determinen los principales componentes que plantean los teóricos del grupo de estudio Modernidad/Colonialidad, ya que es a partir del análisis de estas Categorías conceptuales desde donde se sustenta todo el argumento crítico, el andamiaje teórico y la propuesta práctica de unas claves pedagógicas que se desarrollan con miras a enfrentar/cuestionar el orden social hegemónico, universalizador y homogeneizante del pensamiento occidental.

En efecto hay un concepto nodal dentro de esta propuesta y es la que el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010) llama como Colonialidad del poder. En términos generales, esta hace alusión a la forma en que se invade el imaginario cultural del otro no occidentalizado, destruyéndolo, invisibilizándolo y subalternizándolo para posteriormente establecer unas clasificaciones sociales y raciales regidas por la cultura dominante. A su vez ésta permitió la instauración de otra categoría, la de la Colonialidad del saber la cual según Edgardo Lander (2005), supuso la racionalidad europea como la única forma en la que es posible llegar al conocimiento y por tanto a la verdad, relegando los saberes de los grupos periféricos y dominados a través de una violencia racial epistémica. De este modo la jerarquización conjunta de la esencia humana y de los saberes configura en últimas una Colonialidad del ser. Según Nelson Maldonado-Torres (2007), su principal exponente, esta



deriva en una negación del otro, un desconocimiento de la alteridad que deforma la realidad del colonizado e incluso lo convierte en un no-ser. Finalmente, la misma Catherine Walsh (2006) propone otro tipo de extensión del proceso moderno y colonial en América Latina: la Colonialidad de la naturaleza. En ella se funda una división binaria - dicotómica - entre naturaleza y sociedad, destacándose por completo las relaciones milenarias establecidas entre seres humanos, plantas y animales, además de con los mundos espirituales.

Es ante esta realidad donde surge una apuesta en la que se propone pensar en contextos de interculturalidad.

Enmarcado en el contexto de la Interculturalidad, el reconocimiento de las diferencias culturales, de otros saberes, conocimientos y prácticas se convierte en un punto de coyuntura a la hora de hablar de educación y más aún de aquel proyecto que se deriva de la apuesta por la educación Intercultural, que apunte por una pedagogía con carácter de colonial, la cual se abordará más adelante. La interculturalidad como proyecto educativo en construcción, inmerso en las esferas de lo social y lo político apunta a develar desde su postura *crítica* todos aquellos códigos culturales y simbólicos propios de la Colonialidad, vista esta como un sistema mono cultural que mantiene un orden jerárquico y racial donde una cultura, un saber y un color de piel determinan y dan continuidad a una estructura y a un patrón de dominación Eurocéntrico. El proyecto *ético-político* que se enmarca en la interculturalidad crítica propone un diálogo entre culturas, convirtiéndose en una propuesta ética, política, epistémica y metodológica encaminada a la construcción de una nueva

sociedad y a la reivindicación de los “otros” y las “otras “que han sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (Tubino, 2005, p20.).

La interculturalidad desde su postura crítica, responde a las necesidades de los grupos étnicamente diferenciados que han vivido procesos de subalternización, es la respuesta o la crítica al proyecto de Multiculturalismo que han adoptado la gran mayoría de estados nación en el contexto latinoamericano desde los años 90s y que responde a las lógicas de un sistema y unos fines netamente Económicos que en últimas solo busca hacer uso de la interculturalidad desde su forma funcional, dando continuidad a las necesidades de un mundo cada vez más globalizado y capitalista, “(...) ya que desde esta postura funcional la interculturalidad no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo Neoliberal Existente” (Tubino, 2005, p25.). Desde su perspectiva funcional la interculturalidad ha sido asociada a una propuesta multiculturalista y tecnicista que ha materializado los proyectos de inclusión, diversidad y educación que los estados latinoamericanos, en su gran mayoría, han emprendido para atender a las luchas y resistencias que las comunidades étnicamente diferenciadas han construido, por la búsqueda y reivindicación de sus derechos.

Desde esta perspectiva cabe la pena resaltar las apuestas y reivindicaciones que autores como Catherine Walsh, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano entre otros, en el marco del discurso de Modernidad/Colonialidad muestran que si bien la Interculturalidad Crítica es un proyecto en construcción, un camino hacia la reivindicación y el reconocimiento de las diferencias culturales en el contexto Latinoamericano, obedece claramente a unas lógicas y resistencias que se gestan a partir de

la ruptura teórico-epistemológica que sustenta la Pedagogía De-colonial (es decir el reconocimiento del “otro” ese otro que nos soy yo) que sustenta el patrón de dominación eurocéntrico y que ha sido el punto de partida para que diversos autores planteen las bases para la construcción de una pedagogía en clave de-colonial que promueva que en la gran mayoría de estados latinoamericanos surja una preocupación por responder si bien a una política pública (interculturalidad funcional) también a un proyecto de Estado- Nación que se fundamente en la interculturalidad Crítica y deje de lado las imposiciones propias de un discurso derivado de la Colonialidad (Muñoz, 2002).

La interculturalidad no puede ser vista como un discurso empleado por los grupos dominantes como medio para asimilar a las culturas locales minorizadas (Zárate, 2014) pues mientras exista una relación de dominación la interculturalidad será invisible y en esencia “Busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh, 2006, p27.) ya que el propósito del proyecto de interculturalidad es avanzar hacia sociedades de coloniales.

Ahora bien, los códigos o patrones de dominación cultural, establecidos en el marco de la Colonialidad evidencian que para continuar con la herencia de la racionalidad propuesta en el proyecto de modernidad, en occidente se establecieron discursos de dominación sustentados en la Colonialidad del ser, del saber y del poder instaurando así un conocimiento que es hegemónico, occidental y donde no se reconocen otros conocimientos e identidades (Walsh, 2006), llegando así a un discurso homogeneizador, que subalterniza otras formas de conocimiento y hace hincapié en la continuidad de un patrón de dominación que se ha establecido cultural, social y simbólicamente debido a la concepción

de Europa y el norte como únicos lugares de producción de conocimiento y construcción de civilización.

La apuesta por la Interculturalidad desde una postura crítica permite entre otras cosas, la apertura de un diálogo de saberes tanto occidentales como ancestrales. El postulado planteado por Mignolo (2003) “El Paradigma Otro” recoge a grandes rasgos cómo desde la Colonialidad se ha subalternizado formas otras de conocimiento, discurso, teorías y cosmogonías, principalmente en África, Asia Meridional y América Latina, dando continuidad al sistema de dominación cultural y simbólico que el poder hegemónico Europeo y apoyado en el discurso de la modernidad ha instaurado en los territorios colonizados. Como respuesta a esta forma de dominación cultural Mignolo (2003) plantea el pensamiento fronterizo afirmando que este “no es un fundamentalismo anti-moderno, es una respuesta de colonial transmoderna de lo subalterno a la modernidad Eurocéntrica” (p.25). Sin lugar a dudas la apuesta por la construcción de una educación intercultural y como forma de resistencia al sistema de dominación propio de la Colonialidad debe apuntar a la integración y diálogo de todas las formas de cultura, educación y sociedad dejando de lado las barreras culturales y simbólicas que impiden que se le dé un reconocimiento a esos conocimientos otros.

Lo anterior entonces, pone en evidencia por qué se aboga por una apuesta en la cual se haga evidente la crisis del llamado mundo moderno colonial a través de la construcción de una praxis de colonial, es decir de la posibilidad de mirar tanto la historia como el presente y así poder realizar un proceso de resistencia en el que se desprendan los parámetros culturales impuestos, con el fin de visibilizar las memorias colectivas negadas

durante siglos. Es esta la manera en que se forma un diálogo entre lo pedagógico y lo de colonial.

El apropiarnos para este proceso investigativo de la propuesta que realiza Catherine Walsh en torno a la pedagogía de colonial, nos posibilita trabajar con todo el entramado teórico ya planteado. Si bien nuestro interés está enfocado en implementar estas ideas en los campos pedagógicos escolares, para esta autora lo pedagógico es mucho más amplio, pues este remite a concebirlo desde las maneras y prácticas de existencia, desde el pensar, desde el sentir, en sí desde el vivir, en este caso de las comunidades oprimidas y sus luchas reivindicativas, en las cuales es condicional el enseñar y el aprender críticamente las realidades de la lógica civilizatoria eurocéntrica, como primer paso para la consolidación de acciones insubordinadas que por ende impliquen descolonizar la pedagogía, la educación, la escuela y el aula. En palabras de Walsh (2013b):

(...) Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

(p. 29)

Estas consideraciones hacen notoria la influencia que para Catherine Walsh y su propuesta pedagógica de colonial, tuvieron los constructos teóricos de Paulo Freire, quien



es en gran parte el principal precursor de la corriente crítica en la educación latinoamericana. En este sentido la crítica a las estructuras sociales de la Colonialidad en clave pedagógica, se torna un compromiso con referente político, siendo Freire quien “dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico” (Walsh, 2013b, p. 38). Por lo tanto, reflexión crítica de la matriz colonial, racial y capitalista, concientización colectiva y transformación, son elementos propios de la pedagogía política, emancipadora y de colonial.

Teniendo en cuenta esta definición teórica y conceptual propuesto por el grupo Modernidad/Colonialidad y especialmente por Catherine Walsh, nos parece pertinente abordar de forma general algunos de los aspectos que en la apreciación de Cristhian Díaz (2010) - quién elabora un excelente marco comprensivo donde retoma las particularidades de esta corriente - son las que le dan el peso a la iniciativa epistemológica y militante de la pedagogía de colonial.

Lo primero que menciona Díaz (2010) es que la consolidación de la pedagogía de colonial debe tener implícita una comprensión crítica de la historia, ya que la escuela ha sido una institución que en su tradición ha reproducido al pie de la letra las prácticas y discursos de la Colonialidad, estableciendo unas narrativas históricas que legitiman las visiones desde los grupos vencedores y dominadores. En sus propias palabras, Díaz (2010) plantea que:

(...) La escuela moderna privilegió e instaló un sentido de historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que se limitó al simple registro y recuento aséptico de

hechos que conformaron el pasado glorioso y heroico de los pueblos civilizados, o de aquellos que asumieron la afrenta de subsumirse en ellos. Muy poco se interesó por vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de las experiencias, memorias y relatos de quienes tienen otros códigos culturales que fueron y aún son obturados por las prácticas dominantes de occidente. (p. 223)

La historia que se trabaja en los centros de educación escolar, según la referencia del giro de colonial en el ámbito educativo, debe entonces responder a la realidad del contexto y no construirse solamente desde los patrones de la racionalidad moderna y colonial.

Otro aspecto de gran relevancia en esta postura teórica, tiene que ver con un reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora. Ésta se entiende desde el ubicar y vincular las experiencias cuyo propósito central está encaminado a propiciar espacios formativos que se proponen para la transformación crítica de la realidad social. Por último, Díaz plantea la importancia de llevar a cabo un descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Este componente recoge de manera amplia las consideraciones formuladas desde la Colonialidad del saber, planteando que el conocimiento y su producción debe de revertir los parámetros hegemónicos y descontextualizados que apuntalan como única forma de conocer el mundo la perspectiva eurocentrista, a lo que Díaz (2010) menciona que “es de vital importancia asumir que una pedagogía en clave de colonial encara el reto de descentrar las convencionales formas de producción de conocimiento instaladas en las prácticas educativas cotidianas” (p. 228).

En términos generales, la pedagogía pensada desde el discurso colonial pretende canalizar las apuestas del programa modernidad/Colonialidad en el campo de lo educativo, por lo que esta categoría es esencial como fundamento de nuestras referencias teóricas. En síntesis, la pedagogía decolonial como estrategia pensada para desarrollar en las aulas escolares, debe posibilitar la apertura de escenarios en los cuales se legitime aquello que Axel Rojas ha llamado inflexión decolonial, sobre todo cuando la finalidad está centrada en abordar, problematizar y construir relaciones desde un marco de interculturalidad crítica. En palabras de Rojas (2005):

(...) En este sentido la inflexión de colonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. (p. 21)

En definitiva, es preciso señalar que lo intercultural y lo pedagógico-de colonial debe pensarse como una apuesta política que busque a través de la des y reconfiguración de la praxis magisterial y subjetiva del maestro en las escuelas, una misma reestructuración del orden social en donde se hagan válidas, en todo el sentido de la palabra, la cuestión de las diferencias culturales.



Ahora bien siendo la interculturalidad crítica nuestra base epistémica, teórica y metodológica para leer la escuela y la Pedagogía De-Colonial nuestro sustento ético y pedagógico para transformar nuestra práctica docente con miras hacer un reconocimiento de las diferencias culturales y poder develar las representaciones sociales que los y las estudiantes tejen en torno a las mismas, se hace necesario nombrar como fue posible entender ese asunto de las Representaciones sociales y las diferencias culturales. Para lo cual hacemos la siguiente construcción:

Representaciones Sociales: Las representaciones sociales han tomado fuerza e interés de estudio en las últimas décadas para la psicología y las ciencias humanas en general; desde nuestra labor como docentes en constante formación podemos dar cuenta de los sin fines de representaciones sociales que se tejen con los que cohabitan la institución, son estas Representaciones las que construyen la forma de cómo se socializa en el aula de clase y de cómo podemos referirnos al otro, ya que se tiende a estigmatizar y generalizar las conductas. No obstante, debemos tener claro que las representaciones sociales se tejen dentro de una comunidad y estas se dan por la necesidad que el ser humano tiene de conocer y describir lo que alcanza a conocer para hablar de eso que conoció, que no es ajeno al mundo, esto hace que se teja una relación entre hombres y mujeres para no sentirse aislados de la sociedad y estar a la corriente de lo que sucede.

Debemos entender en primer momento que son las representaciones sociales, en cabeza de uno de los más grandes y reconocidos pensadores de esta corriente.

(...) La representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a los cuales los hombres hacen, inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pp. 17-18)

Más adelante en su texto habla de cómo Las representaciones sociales que se construyen en las sociedades se convierte en una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce, al tener las representaciones sociales dos caras: la figurativa y la simbólica ya que es posible atribuir toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Este mundo lo compartimos con el otro y solo lo podemos entender y enfrentarlo con sus realidades apoyándonos en el otro, en sus percepciones, sentidos, palabras y pensamientos, de esta forma se construye una guía para nombrar y definir los diversos aspectos de nuestra realidad, para que en el momento de interpretarlos se tome una posición frente al hecho y así estar equipados para defender esa postura que se toma ante el mundo.

A lo cual Robert Farr (1986) comenta que las representaciones sociales aparecen en el marco de lo social cuando los individuos debaten en temas de interés mutuo cuando se establece el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o tan sencillo como lo que muestra el interés de los medios de comunicación haciendo que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible.

Farr (1986) ofrece su noción de representaciones sociales especificando como:

(...) Un sistema cognoscitivo con lógica y lenguaje propio y no representan opiniones acerca de imágenes actitudes sino de teorías y ramas del conocimiento , donde se convierte en un sistema de valores, ideas y prácticas, con una función doble: la primera es establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo y segundo, es posibilitar la comunicación entre miembros de una comunidad, creando así códigos para el intercambio social donde se nombren sin ambigüedades los diversos aspectos de sus mundos de su historia individual y grupal. (p. 655)

Estas ‘representaciones’ se construyen en el proceso de interacción de los individuos con el entorno social, y son resistentes al cambio, pues están ligadas a la cultura, las imágenes, las fantasías y a los deseos conscientes e inconscientes muchas veces de quienes lo transmiten o de cómo se forjan en el imaginario de cada uno, dichas representaciones en una sociedad son comunicadas y reproducidas, y sólo cambian a través del tiempo.

Estas representaciones sociales son en cortas palabras realidades mentales cotidianas y estas circulan en los discursos, transportadas en las palabras, implícitas en los mensajes, notorias en las imágenes y demostradas en la conducta, por eso es que las representaciones sociales juegan un papel determinante en el ser humano ya que se plasma en la visión moral que lleva a que se genere la aceptación o el rechazo hacia el objeto o la persona. Estas representaciones sociales otorgan un lugar a teorías espontáneas, pero

igualmente válidas que cargan palabras e imágenes de significado para construir una visión consensuada de la realidad que leerá ese grupo social. Aunque no se puede desconocer que las visiones que crea un grupo social pueden entrar en conflictos con la visión del otro, pero también sirven como acciones y guías para los intercambios cotidianos que son esenciales para las funciones y las dinámicas sociales.

Para finalizar Denise Jodelet (2011) dice que: “el campo de las representaciones sociales designan al saber de sentido común y por lo tanto esto construye una forma de pensamiento social ya que es un pensamiento natural no institucionalizado ni formalizado” (p.133). Es por esto que las representaciones en una sociedad son de carácter cognitivo, ideológico, normativo, de creencias, valores. Ya que no hay representación sin objeto y es el sujeto quien las nombra.

Diferencia Cultural: Preguntarse por qué es lo que nos hace diferentes unos y unas a otros y otras, llevaría a preguntarse no sólo por características fenotípicas, biológicas, de género e inclusive emocionales, es ir más allá, re- direccionar nuestra mirada hacia las barreras culturales y sociales que los grupos y colectivos humanos han construido a través siglos y siglos de segregación, discriminación y por qué no de violencia, un tipo de violencia que no solo se resume a lo físico, que además se ha configurado en el principal dispositivo e imposición de unos seres sobre otros y que cobra sentido no solo en lo social sino también en lo académico, simbólico y epistémico. Quizá América Latina sea el más claro ejemplo de los que diversos autores han catalogado como un territorio ampliamente diverso, Pluriétnico y Multicultural, pero donde es posible evidenciar además como a través



de discursos precisamente respaldados en el multiculturalismo Occidente ha tejido una fachada política y social racializante que mantiene las estructuras de poder de tipo hegemónico que se han impuesto social y culturalmente desde la conquista y la colonia en América Latina y que sin duda dan continuidad a que existan prácticas de violencia y donde reconocer la diversidad se convierta en una forma de Normalizar la desigualdad y las prácticas racializantes.

Se hace pertinente entonces establecer la distinción entre los que es diferencia cultural y diversidad Cultural dado el uso social y académico de ambas nociones en los que solemos asignarles significados idénticos. En este sentido entendemos que:

(...) La diversidad cultural es un objeto epistemológico -la cultura como objeto del saber/conocimiento empírico- mientras que la diferencia cultural es el proceso de enunciación de la cultura como «portadora de conocimiento», autoritativa, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural. Si la diversidad cultural es una categoría de ética, estética o etnología comparativa, la diferencia cultural es un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados; suspendida en el marco temporal del relativismo da lugar a las nociones liberales del multiculturalismo, el intercambio cultural o la cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de separación de las culturas totalizadas que viven incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica, a salvo en la Utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única. La diversidad cultural puede incluso emerger

como un sistema de articulación e intercambio de signos culturales en ciertas versiones tempranas de la antropología estructuralista». (Bhabha, 1998, p. 14, citado por, Rojas & Castillo, 2005)

Al establecer esta importante separación es posible comprender que tras décadas de transformaciones sociales, políticas y económicas los estados Neoliberales específicamente latinoamericanos (Bolivia, Chile, Brasil y Colombia) han emprendido una lucha por acoplar sus Cartas Constitucionales a la “nueva realidad” que se advierte con el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de sus territorios, una realidad que siempre ha estado presente pero que ha sido relegada a un segundo plano ya que pareciera que América Latina sólo ha padecido las dificultades propias de la desigualdad social y no de tipo racial. Es así como dentro del Neoliberalismo y con el respaldo del planteamiento de la Interculturalidad Funcional “(...) los estados latinoamericanos apoyan sus discursos nacionales en el multiculturalismo, favoreciendo estrategias de cohesión social donde el reconocimiento de la diversidad se convierte en un nuevo paradigma que legitima las acciones y la institucionalidad del mismo (...)” (Tubino, 2005) Asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica pero donde los grupos que históricamente han sido invisibilizados (Indígenas, Afrodescendiente) y vivido procesos de racialización, buscan el reconocimiento de la “Diferencia cultural” como mecanismo que legitime un lugar, un papel y una voz que históricamente les ha sido negada. Precisamente una negación histórica que ha mantenido un equilibrio y que perpetúa prácticas de tipo racial hacia las comunidades indígenas y Afrodescendiente que se han visto integradas a una sociedad que lo último por lo que se preocupa es por preservar y dar legitimidad a sus derechos, por tanto las luchas y reivindicaciones de los grupos marginados social, política y culturalmente en el



contexto colombiano se han encaminado hacia una dura batalla por lograr un reconocimiento y una inclusión dentro de la sociedad; para el caso de las comunidades afro en Colombia la ley 70 de 1993 “Ley de Negritudes” que surge tras las reformas constitucionales de inicios de la década de los años 90 le otorga derechos y protecciones a las comunidades negras logrando así un reconocimiento de tipo étnico, pero que en un principio se limitó a encasillar geográficamente unos cuantos grupos Afrodescendiente principalmente en la región del pacífico colombiano; esto sin duda responde a una política de reconocimiento que se respalda en principios de tipo Neoliberal, donde la diversidad y el reconocimiento de la misma se convierte en el discurso que por un lado nombra y permite reconocer que existen grupos étnicamente diferenciados pero que por el otro sigue reproduciendo y acrecentando la brecha de desigualdad y marginalidad hacia las comunidades Afrodescendiente, pues pareciera que en Colombia y quizá en muchos otros países latinoamericanos las problemáticas sociales se mezclan con las de tipo racial en una especie de camuflaje cultural que oculta las verdaderas problemáticas sociales que aquejan tanto a las poblaciones Afrodescendiente como Indígenas y que han tenido vigencia desde hace más de 500 años en una lucha casi que continúa por eliminar el racismo y las prácticas discriminatorias que los Europeos implantaron como forma de dominación en América.

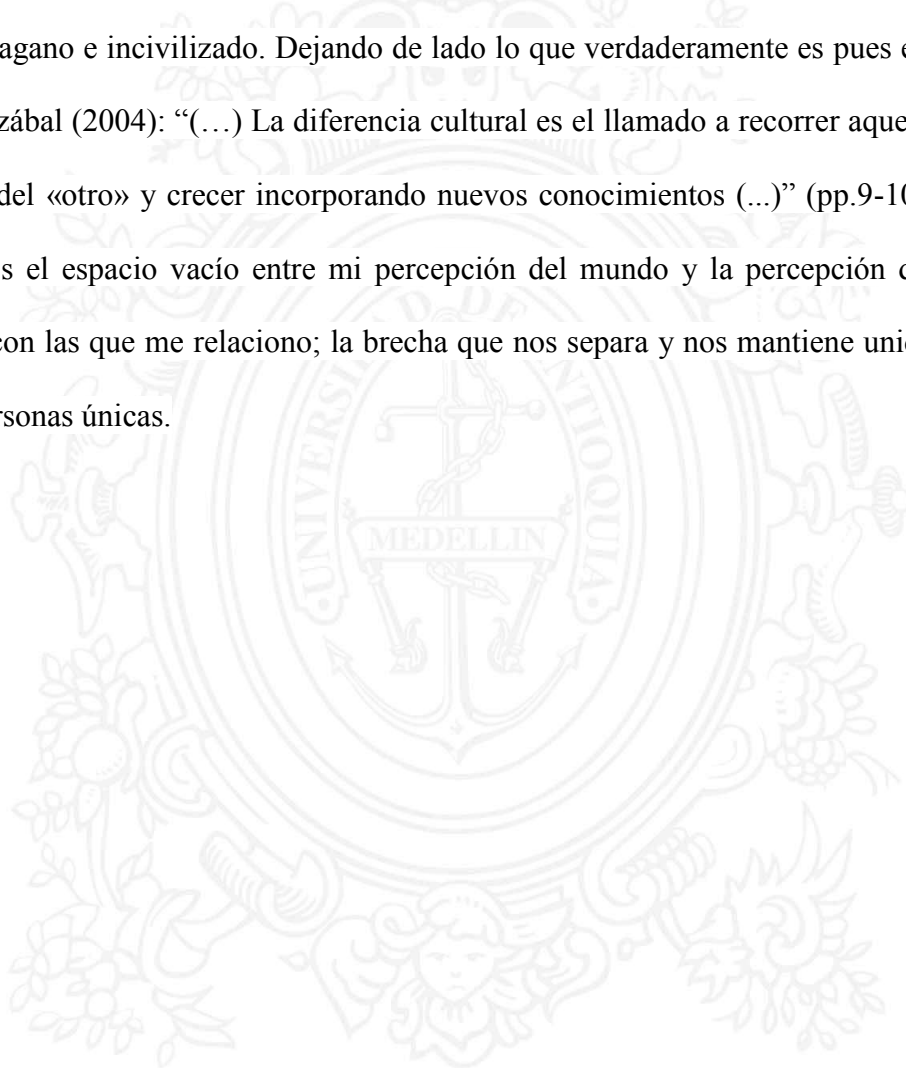
Es preciso preguntarse si acaso las “diferencias culturales” hacen parte del imaginario que la sociedad teje con respecto a lo que se considera distinto, diferente o raro , pues según es posible evidenciar es más práctico encasillar lo diferente dentro de lo diverso ya que este es un término que tiene connotaciones sociales, lingüísticas y epistemológicas más aceptables dentro del imaginario común de las sociedades, lo cual evidencia que existe una negación a reconocer que la diferencia es un asunto que va más allá del simple hecho



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de aceptar y reconocer que existen unas prácticas, saberes, cosmogonías y formas de ser que hacen parte de esa otredad que Europa y el mundo occidental relegó al campo de lo bárbaro, pagano e incivilizado. Dejando de lado lo que verdaderamente es pues en palabras de Hormazábal (2004): “(...) La diferencia cultural es el llamado a recorrer aquello que me distingue del «otro» y crecer incorporando nuevos conocimientos (...)” (pp.9-10) En otras palabras es el espacio vacío entre mi percepción del mundo y la percepción de aquellas personas con las que me relaciono; la brecha que nos separa y nos mantiene unidos a otros y otras personas únicas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. ENTRELAZANDO HILOS QUE FORMAN TEJIDO

3.1. Ruta metodológica:

3.1.1. Paradigma: Comprensivo Crítico

Permite la transformación en el aula de los sujetos con un marcado carácter auto reflexivo y conscientes de que el conocimiento se construye pretendiendo la autonomía liberadora del ser humano este paradigma no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.

No hay posibilidad de establecer conexiones de causa-efecto entre los sucesos debido a la continua interacción mutua que se da entre los hechos sociales y a la multiplicidad de condiciones a las cuales están sometidos.

Toda persona está en permanente proceso de definición y redefinición de las situaciones en las cuales vive y actúa en consecuencia con esas definiciones. Las principales teorías adscritas a este paradigma son: el interaccionismo simbólico, la etnometodología, y el existencialismo, aplicados estos últimos a la realidad social a niveles micro.

Los principales tipos de investigación amparadas en este paradigma son las investigaciones cualitativas interpretativas (no buscan explicaciones sino interpretaciones) las investigaciones del tipo interpretativo son de naturaleza cualitativa.

Fue fundamental comprender el por qué nos encontrábamos soportados en el paradigma Comprensivo- crítico, que fue lo que nos movilizó y preocupó durante todo este proceso. Nuestra apuesta pedagógica buscaba precisamente comprender como se construían y mantenían esas estructuras que daban continuidad a unas formas únicas de ser, saber y hacer, como nuestra realidad está condicionada por un ideal, por un color de piel y por un conocimiento que sigue siendo eurocéntrico, que niega nuestras verdaderas raíces e impide que reconozcamos a esos otros que hacen parte de nuestro legado cultural como colombianos y latinoamericanos. Es así como amparados bajo este paradigma buscamos comprender la realidad en el cual estábamos inmersos, “El aula” se convirtió en nuestra fuente de información para dar vida a nuestro ejercicio investigativo. Y poder develar representaciones, estereotipos y prejuicios que el aula construye entorno a lo que se considera diferente.

3.1.2. Enfoque: Investigación Acción Pedagógica – IAP Bernardo Restrepo:

El enfoque propuesto por Bernardo Restrepo, consideramos fue el más conveniente debido a que propiciaba que como maestros en ejercicio estuviésemos constantemente repensando nuestra práctica y el cómo podríamos mejorarla constantemente, además de estar en un constante proceso de evaluación y autoevaluación de nuestro quehacer como maestras y maestros de ciencias sociales.

Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La IAE lo hace en dos momentos: al de construir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que



ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schön, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983). Tal formación se refiere a veces a sujetos, particularmente a estudiantes que son preparados, a través de las actividades desarrolladas en este tipo de indagación, para comprender y adelantar investigación científica; pero se refiere también, a veces, a la formación o estructuración o refinamiento de proyectos de investigación, y, finalmente, el término es referido también a la formación o transformación positiva de un programa o práctica durante la realización de uno u otra, como en el caso de la investigación-acción. No se trata por lo tanto de un término unívoco, sino de varias aplicaciones del mismo, genéricamente comunes -formar-, pero específicamente diferentes: dar forma a proyectos de investigación; dar forma, desde un proceso investigativo, a una práctica o a un programa social; o formar al estudiante en y para la investigación (Restrepo, 2003).

Dentro de la IAP Bernardo Restrepo plantea 3 fases que se llevan a cabo durante el proceso de investigación y que conforman la estrategia de recolección de información, dichas fases son:

Fases:

Deconstrucción: Bajo la lente de la Pedagogía De-colonial y la apuesta por una interculturalidad crítica, hicimos un ejercicio por develar en nuestra estructura como sujetos a cargo de una matriz colonial aquellos estereotipos, prejuicios y formas de discriminación que configuran nuestro accionar, esto nos permitió transformar desde nuestro ser y

quehacer como futuros maestros de Ciencias Sociales. En esta fase procuramos dejar de lado nuestras concepciones, discursos y estereotipos frente a lo que considerábamos como Indígena y Afro, reconocer que no deberían existir barreras sociales y culturales que impidan que todos formemos parte del mundo de lo humano. La fase de Deconstrucción implicó que descolonizáramos las formas como tradicional e históricamente le hemos dado lugar a la diferencia cultural.

Reconstrucción: A partir de la elaboración de los diarios pedagógicos, la unidad didáctica y la implementación de técnicas interactivas, nos dimos a la tarea de rastrear, leer y sistematizar la información recolectada sobre las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre los indígenas, afrodescendientes, ROM y el islam. Este ejercicio permitió que bajo la lente de la pedagogía de-colonial y la interculturalidad crítica como andamiajes teóricos, epistémicos, éticos, metodológicos y políticos para repensar la escuela y las prácticas docentes, evidenciáramos las formas como tradicionalmente se ha enseñado la diferencia (historia eurocéntrica) y como esto ha repercutido para que se sigan repitiendo los mismos discursos, estereotipos, formas de discriminación y racialización hacia los que se consideran como diferentes.

Evaluación: Mediante la lectura interpretativa de los diarios pedagógicos y la observación permanente en el aula, se analiza la pertinencia de la transformación de la práctica (Restrepo, Bernardo, 2003). Es decir que la lectura interpretativa de los diarios pedagógicos nos aportó los insumos necesarios para evaluar nuestro ejercicio y práctica docente, además de poder establecer una serie de recomendaciones y sugerencias entorno a la aplicabilidad de la pedagogía decolonial.

Instrumentos:

Diario pedagógico: El Diario es un instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, facilitando la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes, acciones éstas, normales en un docente investigador, agente mediador entre la teoría y la práctica educativa. El diario pedagógico se convirtió en nuestro principal instrumento para la recolección y análisis de la información. El proceso de escritura, lectura y análisis del mismo nos permitió de construir, re-construir y evaluar nuestra práctica docente y nuestra apuesta por una pedagogía decolonial que develara las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural se construyen en el aula.

A partir de la observación participante durante un año de prácticas , empezamos en una libreta o nuestro cuaderno especial a tomar nota de todo aquello que sucedía en las instituciones, esta era nuestra memoria, nuestro recordatorio y nuestra pieza fundamental en este trabajo investigativo, ya que recogíamos las voces de los estudiantes, directivos, padres de familia y docentes, reconociendo los discursos que allí se gestaban, las posibles transformaciones que se podían obtener desde la perspectiva de-colonial. También hablábamos de los sucesos, de nuestras impresiones con respecto a las prácticas que se llevaban a cabo sobre las diferencias culturales, siempre leíamos el entorno de nuestras prácticas por medio de nuestros lentes de representaciones sociales e interculturalidad y cada vez que escribíamos algo nuevo en nuestra libreta llegaban a nuestra mente las voces de los teóricos que permitían hacer más comprensible la lectura de ese paisaje verbal de las instituciones y de todo lo que allí sucedía con respecto a nuestra pregunta. Solo al hacer una lectura final y detallada de nuestros diarios, pudimos emprender con la escritura de este trabajo para contarles si era posible lo que nos habíamos propuesto como objetivo y develar

si se había o no presentado transformaciones, perspectivas y visiones por medio de este pretencioso pero sentido trabajo.

(...) El diario pedagógico está fundamentado en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva. El diario pedagógico, por lo tanto no solo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas. (Salinas, 2009, párr. 8)

Técnicas:

Foto lenguaje: Consiste en la elección de una o más fotos por parte de los pacientes, provenientes de carpetas agrupadas por temas, que responden a una consigna dada por el coordinador. El foto lenguaje permitió que mediante la lectura de imágenes se diera paso a develar aquellas formas de invisibilización y de negación de otras formas de ser, que estaban relacionadas a la forma como tradicionalmente nuestras y nuestros estudiantes hacían un reconocimiento hacia las prácticas, costumbres y tradiciones Afro e Indígena.

Taller zoom: Recrear y ubicar situaciones, hechos y construcciones simbólicas significativas que inciden en la dinámica social de los sujetos, grupos y comunidades. Este

ejercicio nos permitió develar en el aula como nuestras y nuestros estudiantes representaban la forma de vida indígena y afro antes de la puesta en marcha de nuestra propuesta pedagógica basada en una pedagogía con carácter decolonial.

Colcha de retazos: Metodología de la memoria que busca identificar y obtener, de manera organizada y sistemática, elementos que reposan en los imaginarios colectivos o mundo simbólico de los grupos, para reconstruir a partir de ellos, las redes de sentido compartidas. La colcha de retazos nos permitió hacer una construcción antes, durante y después de la puesta en marcha de la pedagogía de-colonial como herramienta para leer la escuela y develar aquellas representaciones sociales que los y las estudiantes construían entorno a la diferencia cultural. Fue posible evidenciar de manera gráfica aquellas formas de discriminación que se construían en la escuela referente hacia los otros; los Afrodescendiente y los indígenas

Observación Participante: Instrumento en la investigación cualitativa para recoger datos sobre la gente, los procesos y las cultura.

Reyes (1999) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos. La observación fue útil para nosotros ya que era la fuente principal para proporcionarnos información utilizando técnicas e instrumentos que nos permitieran leer

lo intangible, lo insonoro, eso que no es verbal y que surge de sus sentidos y o tan simple como momentos que es hasta complejo describir para el observado.

Todo esto nos ayudó a tener más conocimiento del contexto de nuestras prácticas, de la realidad de estos entornos sin desconocer las problemáticas que cruzan al país y lo dividen, por medio del análisis de conversatorios, la lectura de teóricos, normas currículo entre otros que nos permitieron tener una primera lectura detallada de estas escuelas y que al reunir lo anteriormente mencionado nos permitieron darle una respuesta a nuestro planteamiento del problema



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. CONSTRUYENDO DIVERSOS TIPOS DE TEJIDOS QUE COBIJAN

LA SOCIEDAD

Tabla 2. Representaciones sociales establecidas dentro del aula a nuestra llegada.

Representación Social	Información	Campo de la Representación Social	Actitud
<i>Negro pachangon:</i> <i>Esta categoría surge cuando en el aula se explica la cátedra afro, donde se hizo en ambos colegios un día de festival para toda la comunidad donde se mostrará las tradiciones, saberes</i>		<i>Exotización de sus fiestas, sus tradiciones son llenas de alegrías, bailes, colores y sabor. Son perezosos para el trabajo y son pocos los que ocupan cargos importantes en la sociedad. Lo malo que sucede es culpa del negro</i>	
<i>Mi amigo debe ser como yo</i> <i>Surge esta categoría cuando los estudiantes nombran la dificultad de compartir con el otro. Porque no hay nada en común</i>			<i>Cuando se pertenece a otra cultura, otras creencias se le considera diferente, extraño, y en muchos casos hasta malo. Porque si estamos en lo correcto, el otro está mal en el mundo</i>
<i>Jerarquización de</i>		<i>Como las minorías</i>	



<p><i>lugares, saberes y labores</i></p> <p><i>esta categoría surge a partir de escritos que los y las estudiantes realizaron con temas como la llegada de los europeos a américa y cuál es la función de ellos hoy</i></p>		<p><i>habitan lejos de la ciudad, no son civilizados y son buenos para trabajar la tierra , (agricultura), viven en territorios específicos, se ven discriminados por los que ejercen el poder y tienen como labor cultural estudiar los fenómenos de la tierra, ellos conocen muy bien los fenómenos naturales</i></p>	
<p>Identidad cruzada</p> <p><i>Es una recopilación anual de lo que los estudiantes expresaban lo occidental como ideal de vida</i></p>	<p><i>Ideal de vida occidental, con una cultura autóctona en Colombia con ideales y estilos para habitar la tierra. si no es blanco algo malo debe tener, el negro representa peligro y los que no son civilizados hacen la guerra</i></p>		
<p>Indios indigente diferente</p> <p><i>Surge cuando se estudia Mesoamérica y se contrapone con la realidad actual sobre que reconocen</i></p>			<p><i>Extraños, indigentes, rebeldes e incultos, no civilizados ni capacitados para ejercer cargos públicos</i></p>



<p><i>de los indígenas en Colombia</i></p>			<p><i>importantes, son brutos, sin educación y sus labores están en habitar el campo para trabajar, para ellos es más fácil pedir que les den sustento que trabajar. Son poquitos y no es común verlos</i></p>
<p><i>Aprendo por lo que veo y no en el colegio</i> <i>Surge a lo largo de las prácticas y es la voz del estudiante siempre hablando de lo que vieron, escucharon y aprendieron por los medios de comunicación</i></p>	<p><i>Son mediadores culturales donde aprenden lo que quieren y los que le brinda los medios de comunicación de lo que se habla en un momento específico, se crean tensiones de poder y las formas de nombrar los hechos</i></p>		
<p><i>Imposición de fe</i> <i>en diferentes temas surge el debate, y la defensa por la iglesia católica, enfatizan en sus creencias y la implican en muchos hechos históricos</i></p>			<p><i>Si no es católico se le considera no sólo extraño sino que se le denomina ateo, se toma como una única creencia verdadera y validada, se impone</i></p>



			<i>la fe y se interioriza la diferencia</i>
<p>Imaginarios espaciales</p> <p><i>La historia y la geografía no se pueden explicar por aparte, al hacer con los estudiantes un reconocimiento espacial afloro la relación que tiene de espacio con sus ideales, como el fútbol, la moda. Pero no hacen reconocimiento de Colombia en el espacio</i></p>	<p><i>No saber posicionarse ni sentirse reconocidos espacialmente lleva a colocar sus miradas en donde están sus intereses, reconocen a los países que mejor juegan fútbol, piensan que Colombia y España están cercanos, no identifican la historia de su país, pero conocen procesos históricos de otros lugares que catalogan más importantes.</i></p>		
<p>Interiorización del otro</p> <p><i>Se inferioriza en el aula lo desconocido, lo diferente, las minorías, aquello que no ha sido muy nombrado en la sociedad</i></p>		<p><i>la cultura propia lleva a no aceptar lo que produce las otras culturas</i></p> <p><i>Inferioriza otros conocimientos, saberes y prácticas ya que muchos dicen que son vulnerables, débiles y requieren</i></p> <p><i>cuidado porque no son muchos dentro de un</i></p>	



		<i>país.</i>	
--	--	--------------	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Representaciones sociales desde una perspectiva de-colonial al finalizar nuestras prácticas

Representaciones Sociales Nuevas	Información	Campo de la Representación social	Actitud
<i>Historias forasteras</i> “la tarea de la escuela es darle validez a la diferencia”	<i>Un maestro que cuenta otras historias en el aula y hace nombrar los hechos de diferente forma, ya no es descubrimiento, sino invasión, saqueo, violación a lo propio</i>		
<i>El lugar del otro</i>			<i>En estado de Abandono, descuido y Discriminación</i>

<p><i>“Darle lugar a ese otro que no soy yo, pero que tiene los mismos derechos”</i></p>			<p><i>Darle lugar al otro Ve a la población Afrodescendiente e Indígena como vulnerable e invisibilizados</i></p>
<p>Formas otras de ser, saber y hacer.</p> <p><i>“Entender que las actividades agrícolas son la base de la alimentación humana”</i></p>	<p><i>La agricultura como base económica para la sociedad.</i></p> <p><i>No es exclusiva de la población indígena</i></p>		
<p>Diferencias no tan diferentes</p> <p><i>“El papel preponderante de la diferencia en todo lo cotidiano”</i></p>		<p><i>Las tradiciones afro hacen parte de lo cotidiano.</i></p> <p><i>Lo Afrodescendiente Presente en la alimentación, la cultura, la historia...</i></p> <p><i>Somos diferentes pero iguales</i></p> <p><i>Poder ser diferente</i></p>	
<p>Tejiendo sentidos “otros”</p> <p><i>“son esas otras formas de habitar la tierra que da sentido</i></p>		<p><i>Reconocimiento a esas diferencias culturales que han influenciado nuestra actual cultura el maestro como narrador de otras</i></p>	<p><i>Formas de nombrar al otro, ya no lo llaman negro con la connotación despectiva de antes, sino Afrodescendiente y saber que tienen una carga de</i></p>

<p><i>al mundo”</i></p>		<p><i>historias el aporte en saberes y prácticas actuales de los indígenas y afros con las mismas oportunidades y habilidades para habitar el mundo</i></p>	<p><i>conocimientos ancestrales válidos y que hacen presencia en nuestra cotidianidad, son partícipes igualmente de los mismos derechos y deberes.</i></p> <p><i>Respetamos ahora sus creencias, porque la fe católica fue impuesta.</i></p> <p><i>Antes de la llegada de los españoles habían civilizaciones en esta tierra</i></p>
-------------------------	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Nuestros Hallazgos:

Preámbulo:

En esta investigación hacemos una apuesta por la de-colonialidad en dos colegios de Medellín (Fe y Alegría Moravia y Centro Formativo de Antioquia-CEFA) en los grados séptimo y undécimo respectivamente, buscando identificar las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural es posible construir en el aula a partir de la pedagogía de-colonial, como posibilidad de construcción de una escuela intercultural. El sustento de este

trabajo investigativo tiene como base principal la voz de los y las estudiantes y los referentes teóricos anteriormente nombrados en el marco teórico.

La información que nutre este trabajo se recolectó por medio del diario pedagógico como instrumento base, y con la ayuda de técnicas interactivas y la observación participante. Una lectura detallada e interpretativa de los registros recogidos permitieron revelar otras representaciones sociales –en relación con las que ya tenían- sobre la diferencia cultural, construidas a partir de la pedagogía de-colonial. Este ejercicio investigativo hizo posible movilizar algunas de las representaciones sociales que los y las estudiantes han ido construyendo a lo largo de su historia de vida, y de construir algunos aspectos de las mismas a partir de las posibilidades que logramos durante el tiempo de nuestra práctica pedagógica, dado que la construcción de representaciones sociales requiere de un proceso social y cultural para que sean suficientemente interiorizadas por los sujetos.

Las representaciones sociales que se revelaron como emergentes en este ejercicio, las hemos nombrado a partir de lo que significaron para los y las estudiantes, y son las siguientes: *historias forasteras, el lugar del otro, formas otras de ser, saber y hacer, diferencias no tan diferentes, y tejiendo sentidos “otros”*

Historias forasteras

“...no sabía que los indígenas tenían muchos dioses entre ellos el sol y la luna y que los afros hacían rituales a sus ancestros y dioses, yo pensaba que todos adorábamos al mismo dios católico...” (estudiante grado 7)

Esta afirmación de uno de nuestros estudiantes, que se identificó como recurrente en la mayoría de ellos y ellas, da cuenta de representaciones construidas a partir del desconocimiento de particularidades culturales y de procesos históricos específicos de diferentes culturas. La idea de una diversidad religiosa por fuera del marco del cristianismo no había sido considerada como posibilidad, por eso para muchos llega como historias nuevas que revelan expresiones culturales diferentes a las propias, complejas de entender en tanto se les hacía difícil asociar hechos históricos, saberes y conocimientos construidos en otros contextos y en otros momentos, que de acuerdo con sus palabras, no se habían nombrado antes.

Fue posible evidenciar que eran lejanos asuntos como los procesos de poblamiento por parte de algunas comunidades indígenas del país, la existencia de colectivos y asentamientos afro como San Basilio de Palenque, los procesos de organización de las comunidades indígenas, y los procesos históricos que dieron origen a las luchas y resistencias por resignificar su cultura y sus derechos, entre otros; al respecto se trae la voz de un estudiante: *“...todos nos organizamos igual, lo digo porque uno pensaría que todos somos católicos, civilizados y mestizos, o al menos no conozco otra forma de organización...”* (estudiante grado 7)

El nombre de historias “forasteras” tiene una connotación indoeuropea, en la que es entendida como puerta. Enlazándola con este trabajo se presenta como una metáfora que hace alusión a que desde nuestra práctica docente otras historias fueran llegando al aula y abriendo puertas para acceder a otras versiones de la historia, para tener miradas diferentes

de lo que ha acontecido con los pueblos que nos antecedieron, y entonces construir nuevas representaciones sobre aspectos diversos de culturas que habían venido siendo nombradas como extrañas, accediendo así a comprensiones y valoraciones que paulatinamente fueron cobrando otro sentido,

“...siempre en la escuela nos han hablado de descubrimiento, eso nos lo hacían entender en los actos cívicos hasta llevarnos a pensar que teníamos que estar agradecidos con los que llegaron a estas tierras por descubrirnos, fue un poco extraño cuando escuchamos otra versión del acontecimiento, ya sabemos que fue una llegada de invasores, de saqueo, de maltrato y muchos desastres; (que) cambiaron nuestras creencias...eso me da mucha tristeza, porque realmente no sabíamos nada de lo que verdaderamente ha ocurrido con este país...” (estudiante grado 7)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El Lugar del Otro

Cuándo nos hacemos la pregunta por el otro ¿realmente a que otro estamos haciendo alusión? En nuestro contexto como colombianos y latinoamericanos, hacer mención de ese “otro” nos lleva a preguntarnos por los procesos de subalternización instalados desde la

conquista a través de la racialización, y la otrerización de los grupos racializados; procesos de vieja data que nos han llevado a siglos y siglos de asimilación de un código monocultural que inferioriza y relega todo aquello que no está bajo los cánones de una historia y un discurso eurocéntrico. Desde el discurso del multiculturalismo se ha pretendido instalar en Latinoamérica, y como herencia del neoliberalismo, un paradigma de la Diversidad Cultural (Rojas: 2005) que da continuidad a dichas lógicas de poder... es decir, desde el discurso multiculturalista se ha pretendido invisibilizar las diferencias de tipo cultural, por las desigualdades de tipo social, negando así la existencia aun de prácticas de tipo racial hacia los grupos y comunidades afro e indígena camufladas en las problemáticas sociales que hacen parte de la realidad de los estados latinoamericanos

“...ellos viven en áfrica, son muy fuertes, son poco inteligentes, son violentos; todo negro es ladrón...” (estudiante grado 7)

Para indagar acerca de las representaciones sociales que los/las estudiantes tenían en relación con los indígenas y afro, en tanto “otros” con los que habitamos el mundo, se implementaron talleres, debates y grupos de discusión, que permitieron develar tanto las construcciones instaladas como el desconocimiento que existe sobre los mismos,

“...es que como casi no se sabe nada de ellos, o bueno si en la televisión, sobre todo en los documentales uno los conoce, y también a los que piden limosna en el centro ¿Por qué ellos también son indígenas? ¿Cierto?”(estudiante grado 11)

La evidencia del desconocimiento de estos grupos culturales, da cuenta que el conocimiento que circula en la escuela tiene un carácter político en tanto apunta o no a reconocer el lugar histórico, social y cultural de los diferentes colectivos humanos que conforman lo que somos como sociedad. La importancia de una historia no eurocéntrica es que favorece la transformación de esquemas y estereotipos anclados en la negación y subalternización de las comunidades afro e indígena, esto implica darle lugar en la escuela a su voz y a su historia, así como a los procesos de resistencia, lucha y reivindicaciones de sus derechos, en la búsqueda de la de-construcción de las representaciones instaladas,

“...siempre se me mostró que los negros son fuertes y que los indígenas son buenos para cuidar la naturaleza...es bonito aprender que los afro tienen tradiciones y costumbres que conviven conmigo, y que los indígenas poseen saberes y conocimientos sobre la madre tierra...”(estudiante grado 7)

Las representaciones que construimos sobre el otro, cualquier otro, las valoraciones y los juicios frente al mismo, están mediadas por la manera como nos aproximamos a lo que hace, lo que ha vivido y a la historia que ha construido, para entender que lo que nos separa y nos acerca no se reduce a cuestiones de tipo físico o social, pues en cada otro se devela un universo de particularidades que enriquecen nuestras comprensiones sobre las múltiples formas de vivir y habitar el mundo.

“...yo no sabía que Bolivia es un país en su mayoría indígena, que su presidente es indígena... eso quiere decir que los indígenas si son organizados y que son como nosotros...” (estudiante grado 7)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Formas otras de ser, saber y hacer

“...los indígenas que habitaban esta tierra tenían nombres según sus pueblos...”

(estudiante grado 7)

A nuestra llegada a las aulas una de las principales representaciones que pudimos constatar que nuestros y nuestras estudiantes tenían acerca de lo que identificaban como afro e indígena era precisamente esas distancias con sus formas de vida, prácticas, tradiciones, costumbres y cosmogonías, que para la mayoría resultaban extrañas y ajenas, fue entonces necesario indagar por cómo nuestros estudiantes, reconocían, asociaban e identificaban otras formas de ser, saber y hacer. Fue posible evidenciar que la forma de vida indígena se asociaba con actividades que solo competen a la agricultura, al cuidado del ambiente o al trabajo artesanal, formas de vida que consideraban poco importantes y poco productivas; además se tenía la idea que mostraba como algo mítico y con una connotación de desprecio el conocimiento ancestral que poseen dichas comunidades; era evidente el juicio peyorativo hacia el conocimiento, el saber, las prácticas y las formas de ser de las mismas, pues no consideraban como válido algo que no estuviera reflejado en su cotidianidad.

En Las representaciones sociales que sobre la diferencia cultural identificamos en los/as estudiantes en relación con los afrodescendientes y los indígenas, fue evidente la



exotización y folclorización de sus creencias y prácticas, en las que ellos y ellas no se identificaban debido al desconocimiento de las raíces culturales propias, y por supuesto al papel que han jugado otros mediadores culturales en la construcción de dichas representaciones. Interpretamos que lo entendían como lejano a ellos, nombrando “lo bonito” de sus artesanías, bailes, chistes, costumbres, mitos, leyendas o música, pero sin nombrar los saberes de algunas culturas afros o indígenas, tampoco nombraban sobre la participación política que se ejerce en América. De acuerdo con lo anteriormente dicho, Guerrero habla de: “exótico es lo que está fuera de su origen. Al otro, en cuanto exotizado, se le capta como proveniente de otro lugar, que no debe entenderse sólo en términos espaciales o geográficos sino como lo descubierto, conquistado y colonizado) y de otro tiempo (...) y es presentado de manera que no es en su origen. Su tiempo y lugar de origen le son también impuestos cuando se le viste para ser objeto de disfrute y burla, para ser clara prueba de las virtudes civilizadoras o para corroborar su estatus como extraño y su proveniencia fantástica (Guerrero 2010, p 87.).

“...no creo que uno se cure con unas plantas...” (estudiante grado 11)

Para el caso de las comunidades afro, las referencias que se tenían se basaban en lo visto en programas y documentales, sus estereotipos giraban en torno a sus formas de vida, costumbres y tradiciones en las que primaba el esencialismo y la exotización, dado que se decía reconocer lo que era llamativo o folclórico de ellas

“...los indígenas son los guardianes de la naturaleza, saben cómo hacer menjurjes y bebidas para curar dolores...” (estudiante grado 11)

En estas representaciones no fue posible identificar un reconocimiento y valoración por otras formas de ser, saber y hacer, en palabras de *Matsumoto, es la inhabilidad de ir más allá de sus propios filtros culturales (2000)* que genera la invisibilización de personas y colectivos humanos presentes en la cotidianidad, y la desvalorización de otras formas de ser y estar en el mundo.

La Re-Configuración de estas representaciones que se tejieron en torno a la Diferencia Cultural fue posible gracias a la implementación de técnicas interactivas como la colcha de retazos, el foto lenguaje entre otras, permitiendo que las y los estudiantes conocieran, se acercaran e identificaran otros saberes y conocimientos relacionadas con las culturas afro e indígenas; la puesta en marcha de estas actividades además de talleres de lectura y documentales permitieron repensar las percepciones y representaciones que habían construido, lo que concebían acerca de ellos; algunas de sus actividades, formas de vida y prácticas, fueron llevadas al aula de clases de tal manera que permitiera construir otras ideas sobre los mismos.

“...es que uno en la televisión generalmente ve que a los indígenas se les relaciona con desorganizados, violentos e inclusive guerrilleros, por eso cuando vi el programa de séptimo día y lo contrasté con el comunicado de la ONIC me di cuenta que se les trata de ver como malos y violentos...” (estudiante grado 11)

Los y las estudiantes se aproximaron a los saberes ancestrales de algunas comunidades indígenas del país, entendiendo que dichos saberes tienen una incidencia directa en sus formas de vida; pero también a sus sistemas de organización social y política, los cuales responden a sus cosmogonías y a las formas de concebir la vida y la comunidad. Además, conocieron que algunas de las comunidades indígenas han emprendido una ardua tarea por dignificar sus saberes, sus formas de organización, por tener un espacio de participación política y el derecho al reconocimiento en la sociedad colombiana. Más allá de ser artesanos se han configurado como sujetos políticos, más allá de ser agricultores son productores de conocimiento y más allá de ocupar una porción de tierra, son comunidades social y políticamente organizadas.

“...las prácticas y el saber ancestral son igual de válidos a las formas como tradicionalmente se enseña en la escuela, podría decirse que ellos tienen una forma de ver el mundo que simplemente es diferente a la nuestra.”(estudiante grado 11)

Para el caso de las comunidades afro se logró identificar que tras años de luchas y resistencias políticas han logrado ganar un lugar, un espacio de participación política, y un reconocimiento a sus saberes, prácticas y legado cultural, en la sociedad. La muestra de esas luchas y resistencias por la dignificación de sus saberes y prácticas ancestrales es la implementación e incorporación de la cátedra de estudios afro en las instituciones educativas, considerada como política pública con el Decreto 1122 de 1998 que da obligatoriedad de su incorporación en el currículo. Acceder a estos otros elementos propios

de las culturas afro e indígenas despertó un interés por ahondar en conocimientos sobre los mismos y nuevas valoraciones y juicios al respecto.

“... sería muy importante que eso que hacen parte de la historia de los afro se nos enseñara desde el principio en el colegio, sería la mejor forma de conocer su cultura...”

(estudiante grado 11)

“...el conocimiento que he adquirido en la escuela y en el colegio me hace sabia...el saber ancestral de las comunidades indígenas también los hace sabios y sabias...” (estudiante grado 11)

Diferencias no tan diferentes

“...y es que el color de piel, la forma del cabello o el acento nos hace diferentes, a mí me parece que eso nos hace humanos...”(estudiante de grado 11)

Ante la evidencia de que nuestra cotidianidad está permeada por diferentes culturas como las culturas afro e indígena más de lo que pensamos, y que en nuestro diario vivir interactuamos, convivimos, nos alimentamos y enriquecemos de las tradiciones, costumbres, saberes y prácticas de las mismas, comienza a configurarse una representación



social no solo desde la valoración de las diferencias culturales, sino también desde el reconocimiento de que la diferencia no está en el otro sino en cada uno de los seres que compartimos el mundo.

Era común que nuestro/as estudiantes pensarán que las comunidades indígena y Afro habitaban solo en lugares apartados del país asociados con la selva y la costa, evidenciándose la invisibilización de personas y colectivos que están presentes en su entorno y en la cotidianidad de la ciudad. Fue entonces como mediante talleres de gastronomía, accediendo a biografías de personajes como Abadio Green, entre otros, provocamos otras miradas sobre lo que nombramos como la “diferencia cultural”, evidenciando que vivimos en un mundo, un país y una ciudad con un sinnúmero de diferencias, pero que hacemos parte de un entramado cultural en el que hay historias comunes que nos anteceden, y resaltando lo que en el mundo de lo humano nos hace cercanos e iguales; no con la intención de borrar las diferencias sino de dignificarlas, para que cuestiones como la etnia o el color de piel estén lejos de separarnos, entendiendo que:

(...) las diferencias culturales, como todas las diferencias, se basan en una distancia. Superados los prejuicios que mantienen al obtuso encerrado en su ignorancia, la diferencia es el camino entre “mi manera de entender las cosas” y la percepción de otra persona acaso de origen diferente. (Hormazábal, 2004, pp 9-10.)

Era evidente a nuestra llegada a las aulas que la asociación de rituales y saberes ancestrales como forma conocimiento y saber hacia las comunidades Indígenas, frecuentemente solía ser la manera como las y los estudiantes hacían un reconocimiento hacia lo que les era característico de las mismas, esto evidenciaba que se tejían unas



representaciones acerca de las comunidades indígenas y afro, donde solo primaba la Exotización de las formas de vida y no la dignificación de sus saberes, prácticas y conocimientos, las y los estudiantes evidenciaban solo reconocer lo que era llamativo o folclórico de dichas comunidades. Al respecto dos estudiantes nos dicen:

“...y el Mapalé, eso es algo muy de los Afro. Es como su baile típico con lo que uno siempre los relaciona...” (estudiante grado 11)

Nuestra apuesta por la de-Colonialidad permitió que nuestra/os estudiantes entendieran que la diferencia (cultural) es la brecha que nos separa y nos mantiene unidos a otros y otras personas únicas, que es la manera como interactuamos, nos integramos y hacemos parte del mundo de lo humano, la comprensión de la diferencia Cultural como un asunto que está presente en todo lo que nos rodea, que nos diferencia pero nos hace iguales, que está en el salón de clases, que hace parte de la dinámica de nuestros y nuestras estudiantes, configuró nuestra apuesta por narrar y darle lugar a esos discursos, saberes y prácticas sobre lo afro y lo indígena que en la escuela suelen obviarse, a propósito se rescata la voz de una estudiante:

“...me imaginaba que la vestimenta blanca era por un ritual o algo así, no hubiera sospechado que esa persona sea tan importante, que haga parte del mundo universitario, ahora que lo pienso es como si se tratara de cualquier persona que se formó y estudió para ser alguien importante....” (estudiante grado 11)

La importancia de reconocer la diferencia cultural como parte de la realidad que nos rodea permitió que nuestra/os estudiantes Re-configuran las representaciones que tejían en torno a los Afro e Indígenas, por medio de la aplicación de talleres gastronómicos como parte de la Cátedra de estudios afro, le dimos otro enfoque a las diferencias que están presentes en la escuela y de la sociedad, permitiendo así que los /las estudiantes hicieran un reconocimiento a la existencia de esas diferencias y se dieran cuenta que dentro de dichas diferencias existen prácticas, saberes y acciones que son propias de nuestra cotidianidad.

Tejiendo sentidos “otros”

“...me llamó la atención ver otras culturas que tienen un estilo diferente de vida con muchas tradiciones, pero también hacen cosas como nosotros, hay mucho que aprender de ellos” (estudiante grado 7)

La escuela es el escenario perfecto para ir a tejer diferencias culturales y así derribar los obstáculos que son impuestos desde una matriz colonial para acercarnos al otro donde podemos mediar el respeto, la solidaridad y el reconocimiento por las diferencias culturales, este es el valor universal que debemos empezar a sembrar desde nuestras escuelas para que las fronteras culturales sean sean obstáculo para el libre desarrollo de las personas.

Fue así como aproximándonos a diferentes fuentes de información, implementamos la lectura de cuentos tradicionales de las culturas afro en este caso (Cuentos para dormir a

Isabella: tradición oral afro-pacífica colombiana) donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de acceder a historias de vidas, saberes y tradiciones por voz de los relatos de agricultores, profesores, mineros y pescadores; también la implementación de técnicas interactivas como el taller foto zoom, y mediante imágenes tomadas de películas e ilustraciones artísticas, recreamos en un lapso de tiempo elementos históricos y procesos de algunas culturas de América Latina donde pudieran ser visibles sus tradiciones y que pudieran asociarlas con la cotidianidad, un ejemplo es lo que expresó un estudiante a sus compañeros en el aula de clase:

“... los indígenas tejen muy bonito, collares, bordan vestidos y pulseras, yo he visto las artesanías de ellos en el centro y todo tiene un significado importante, yo veo que mucha gente les compra porque nos sentimos identificados con eso...” (estudiante grado 11)

“...es mentira lo que se dice que los indígenas eran brutos, yo consulte los saberes indígenas de Mesoamérica para hacer la exposición y entendí que ellos también tenían un calendario para organizar los días y sabían mucho de matemáticas...” (estudiante grado 7)

“...Los afros y los indígenas tienen mucho conocimiento para curar, ellos saben cosas de medicina pero todo es con cosas de la naturaleza, mi abuela cuando estamos enfermos nos hace bebidas de ramas que nos alivian creo que debió aprender de ellos...” (estudiante grado 7)

Cuando nos conectamos al otro con sentido, podemos transformar esas diferencias culturales en valores, aboliendo ese patrón de poder que lleva a plantear la diferencia desde la diferencia colonial. Es este punto neurálgico donde se dio una apuesta por la decolonialidad en las aulas de clase para nutrir a diario las mentes y las acciones con el otro que es mi vecino, mi amigo, mi profesor etc. se habla de un enriquecimiento mutuo y es cuando se construyen sentidos acerca de la cultura del otro, se pueden hacer valoraciones de esa cultura, hay otras miradas sobre las diferencias culturales que nos cruzan y nos llevan a transformar la forma como anteriormente concebimos el mundo, permitiéndonos tejer relaciones con el otro para entender los fenómenos sociales y culturales que hacen mover al mundo, en este caso una estudiante habla de cómo ha empezado a entender y valorar esas prácticas diferentes a las propias:

“... mis dos amigas, ellas son afrodescendientes y los papas de ellas vinieron de Urabá a Medellín en la época que hubo mucha violencia, ellas nos cuentan muchas historias que les han contado sus padres , de los ritos que se les hacía a sus dioses eran muy bailados pero que eso ya casi no se hace pero esa es la razón por la que a ellos les gusta bailar tanto, es la forma como muestran agradecimiento y cuando trabajaban así fueran trabajos duros ellos siempre hacían reuniones y bailaban, pero que no son como los bailes que ahora se hacen en la ciudad, cada baile quería decir algo y es importante para ellos...”(estudiante grado 7)

La construcción de sentidos frente a las características culturales diferentes permite empezar a tejer sentido de humanidad, de entender cómo habitar la tierra con el otro y cómo esto llena de sentido nuestro diario vivir. Nos conectamos con el otro cuando



construimos con sentido esas diferencias que son propias de cada cultura y hacen presencia en la cotidianidad de los barrios y las escuelas.

“...muchos compañeros de mi clase son afro y son de los más inteligentes, otros son buenos para jugar fútbol y son dedicados y apasionados por lo que hacen, siempre están sonrientes y es que son muy alegres...” (estudiante grado7)

los estudiantes empiezan hacer reconocimiento de que podemos habitar la tierra con las diferencias, que los indígenas, los afrodescendientes, los gitanos, los musulmanes, entre otros grupos culturales, tienen la misma validez que aquellas en las que ellos se reconocen, en las que han vivido,

“... necesitamos que en el país se reconozcan los derechos de todos los habitantes sin importar su condición sexual, sus creencias, sus prácticas culturales, su color de piel para que todos seamos reconocidos. Reconociendo que lo que cada persona tiene es único y valioso, esto nos llevaría a tener un país organizado, sin discriminaciones y podríamos alcanzar la paz...” (estudiante grado 7)

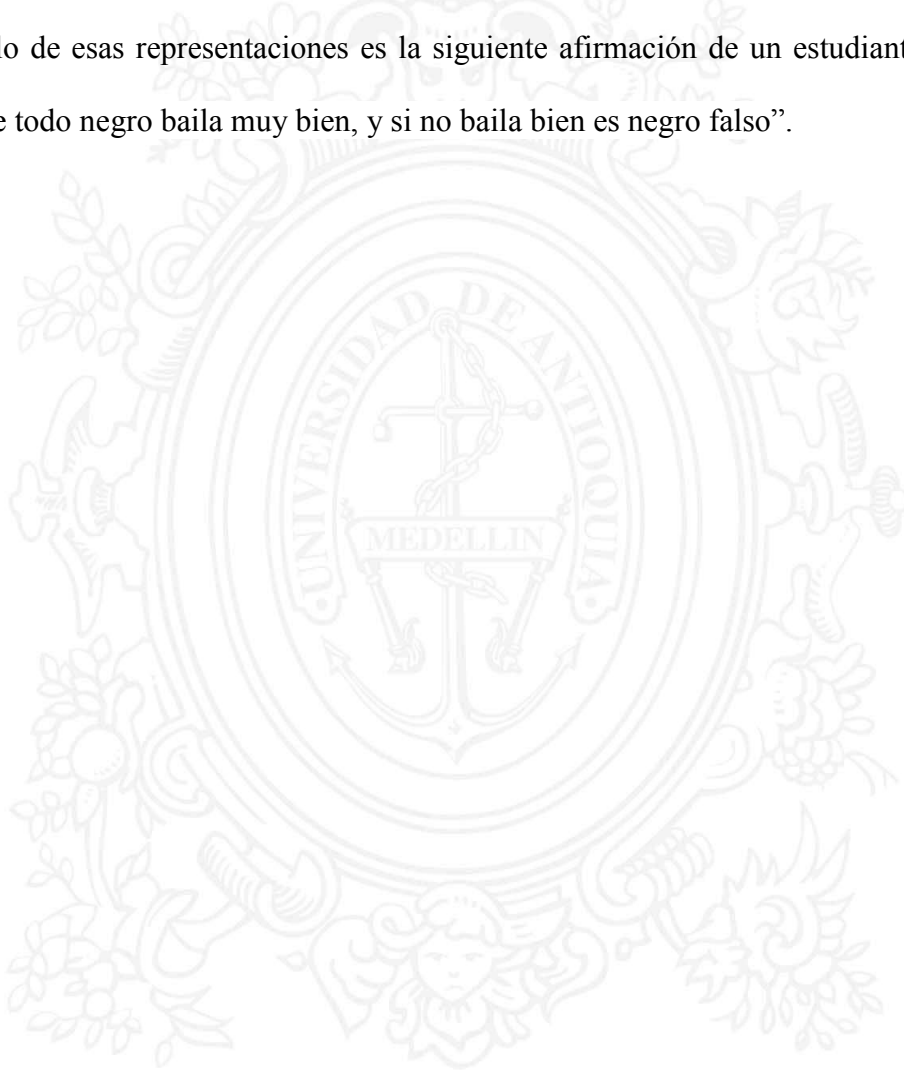
Es importante anotar que pudimos evidenciar casos concretos en que las instituciones promovía la exotización y folclorización de sus particularidades culturales afro e indígena, por ejemplo cuando en los actos cívicos institucionales se hacían bailes propios de herencia afrodescendiente, o exposiciones de trajes típicos indígenas, pero en todo esto no había un reconocimiento al saber propio cultural, ni a sus cosmogonías para



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

poder entender sus prácticas, ni mucho menos un cuestionamiento a las lógicas de poder que históricamente han generado la subalternización de sus características culturales. Un ejemplo de esas representaciones es la siguiente afirmación de un estudiante: “(...) de verdad que todo negro baila muy bien, y si no baila bien es negro falso”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



5. REFLEXIONES FINALES / RECOMENDACIONES

La apuesta por guiar nuestra práctica docente bajo la Pedagogía con de colonial, nos llevó a plantearnos, Re-configurar y transformar desde nuestro ser como maestros y maestras de ciencias sociales esas estructuras y matrices coloniales que están presentes en nuestro discurso y en nuestra forma de relacionarnos con los otros, dichas estructuras nos definen como sujetos de una sociedad que está permeada y orientada a servir a una matriz colonial eurocéntrica e impuesta por el poder y las lógicas occidentales donde “(...) la diferencia es acomodada y enseñada desde una perspectiva Intercultural-Funcionalista que sigue repitiendo los mismos discursos que favorecen el poder y el dominio de un sistema Neoliberal” (Tubino, 2005, p27.) que busca acrecentar la brecha entre occidentales y los otros, los diferentes que desde hace más de 500 años ha permanecido en la misma condición de invisibilización y negación. Es por tanto que desde nuestra práctica docente, amparados en el discurso y en la episteme de la Interculturalidad Crítica como proyecto ético, político, epistémico, metodológico y en la Pedagogía De-Colonial como lente para leer la escuela y nuestro ejercicio como maestras y maestros de ciencias sociales. Nos propusimos develar esas representaciones sociales que sobre la diferencia cultural se configuran en la escuela, buscando transformarlas y resignificar esas formas otras de ser, saber y hacer, dándole lugar a esos otros discursos, saberes, tradiciones y prácticas como primer paso hacia la construcción de una sociedad más justa equitativa e intercultural.

Nuestro proceso estuvo marcado por muchas sensaciones, la principal quizás sea la angustia por permitirnos hacer un ejercicio diferente, que diera lugar a otros saberes, prácticas y conocimientos, nuestra angustia estuvo marcada por poder lograr transformar



nuestros propios esquemas, por modificar nuestro discurso colonialista y eurocéntrico hacia lo que considerábamos como diferente. No fue un ejercicio sencillo ya que como occidentales nuestra idea de la diferencia estaba muy condicionada a tomar como punto de referencia lo que tras años de aprendizajes y conocimientos la escuela tradicional no ha enseñado. Logar transformar nuestro ser como maestras y maestros de ciencias sociales que se proponían enfrentarse a los discursos y saberes dominantes configuro nuestra apuesta por la Decolonialidad.

Nuestra experiencia de práctica docente atravesó momentos de alegría que ratificaron nuestra posición frente a la docencia, dignificándola como una de las profesiones más hermosas y gratificantes, al reconocernos como sujetos políticos con unas apuestas por resignificar el lugar de los “otros” que han sido negados por la matriz colonial vigente. Por momentos de zozobra al evidenciar que en la escuela aparte de predominar un discurso eurocéntrico y racializante hacia la diferencia, también convergen una serie de problemáticas sociales que configuran nuestra realidad como habitantes de este territorio, realidad que evidencia la brecha enorme de desigualdad social que padecemos los oprimidos, los que habitamos el sur que el norte impuesto denomina subdesarrollo.

Somos conscientes que la apuesta por una educación intercultural que se base en la pedagogía decolonial requiere de muchos cambios y sacrificios en materia educativa, social, cultural y política, que en muchos casos no solo dependerá de la voluntad de los maestros sino de todos los que hacen parte y conforman la sociedad. Es un proyecto en construcción que requiere de todos nuestros esfuerzos por lograr una sociedad más justa y

equitativa donde la diferencia sea dignificada y todos los colectivos humanos hagan parte de una misma humanidad.

Al finalizar nuestra experiencia de práctica docente y este proceso de investigación podemos concluir que en nosotros se han modificado ciertas estructuras coloniales que antes habitaban en nuestro ser, manifestadas principalmente en nuestro lenguaje y en la forma de identificar la diferencia. Hoy podemos decir con toda franqueza que somos conscientes que uno de nuestras principales responsabilidades como futuros maestros de ciencias sociales es precisamente no repetir los mismos discursos con los cuales la escuela tradicional ha perpetuado estereotipos y formas de discriminación hacia las comunidades afro e indígenas que habitan nuestro país. Nuestra labor de ahora en adelante será dignificar esos saberes, cosmogonías, formas de organización y conocimientos que hacen parte del legado y de la diferencia cultural que nos identifica como colombianos y latinoamericanos.

Más allá de ofrecer una conclusión es dejar una puerta abierta a los pensamientos y cuestiones que otros docentes en cuestión se plantean interesados por ir más allá de una educación básica y tradicional, por apuntar hacia una educación más justa e integradora hacia esos “otros” que forman parte de nuestra realidad como habitantes de un mismo continente, queriendo dar un giro de 180° donde investigaciones a futuro también puedan plantearse cambios en las representaciones sociales sobre la diferencia cultural se tejen en las escuelas y en la sociedad en general, donde los niños y niñas no solo de Medellín, sino del país y el continente puedan acercarse, conocer y hacer como suyo lo que tras años de negación se ha asumido es distinto y extraño: el conocimiento ancestral, las tradiciones,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

costumbres y cosmogonías de los pueblos indígenas y afro. Transformando la imagen y el símbolo de carga prejuiciosa y peyorativa al nombrar al diferente, al otro y pueda así eliminarse la brecha hacia las diferencias culturales sin extrañezas ni estereotipos aceptando a ese otro que es diferente pero que hace parte de mi mundo vital.

Leidy Johana Escobar Castaño

Émerson Orlando Atehortúa Castrillón

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Centro de la Diversidad Cultural & Ministerio del Poder Popular para la Cultura. (Diciembre, 2009). Culturas populares y diversidad cultural: Una experiencia de legitimación y promoción de tradiciones venezolanas, a través de mesas técnicas con comunidades. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15 (3). Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvecs/v15n3/art11.pdf>
- Cruz, H. M. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2).
- Díaz, C. (julio-diciembre, 2010). Hacia una pedagogía en clave de colonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217 - 233.
- Del Valle Rojas, C. (2005). Mediacentrismo e invisibilización de lo étnico como objeto de estudio: una genealogía crítica de la comunicación intercultural. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 51-64.
- Droguett, F. F. (2005). www.redalyc.org. *Cuadernos interculturales*, 3(4), 7-25.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimiento de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales en: Serge Moscovici (compilador) *psicología Social II Barcelona: Paidós, 1986 pp. 495-506*
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* ,36(2), 333-342.

Fernández, M. E., Meza, M., & Magro, M. (2015). ¿Qué es y hacia dónde va la escuela Venezolana? *Paradigma*, 30(2), 21-37.

Figuroa Sandoval, B., & Aillon Neumann, M. (2008). Elaboración de un texto escolar intercultural mapuche: aproximaciones didácticas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 93-104.

Forno, A., Alvarez-Santullano, P., & Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungará (Arica)*, 41(2), 287-298.

García, V. J. L., & Azuaga, R. L. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34.

Grosfoguel, R., Hernández, R. A., Dussel, E., Alimonda, H., Walsh, C., & Lugones, M. (2012). *Lugares descoloniales: espacios de intervención en las Américas*. Pontificia Universidad Javeriana.

Granda Merchán, S. (2000). Textos escolares e interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana.

Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle*, 14 (5), 83-94.

Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles educativos*, 35(142), 42-53.

Hernández, D., Humbria, C., Ruiz, R., & Polanco, E. (2012). *Principales paradigmas de las ciencias sociales y la educación*. Recuperado de: <http://educacionyepistemologiauft.blogspot.com.co/2012/03/principales-paradigmas-de-las-ciencias.html>

Hormazábal, C. (2004) ¿Qué son las diferencias culturales? *Revista el hispano febrero*, 2004 pp9-10.

Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S., & Rodríguez-Olea, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia*, 19(59), 215-240.

Jodelet, D. (2011). *Representaciones sociales: Un campo en expansión. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21 - Junio 2011 (133-154)*

Lander, E. (2005). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la Colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel. (comps.). *El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp127-168.). Bogotá: Siglo Del Hombre Editores.

Madany de Saa, M. (2000). Los afroecuatorianos: el racismo y el estigma en los medios de comunicación y la publicidad.

Matsumoto, D (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción Zayda Sierra) *Etnocentrismo, Estereotipos, Prejuicios y Discriminación. Universidad de Antioquia, facultad de educación. Grupo de Investigación Diverser, pp 1-6*

Merino, E. S. V. (2011). Buscando un lenguaje común en: Educación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad? *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 147-158.

Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid Ediciones Akal

Montesinos, M. C., Shaw, J. P., Yee, H., Shamamian, P., & Cronstein, B. N. (2004). Adenosine A_{2A} receptor activation promotes wound neovascularization by stimulating angiogenesis and vasculogenesis. *The American journal of pathology*, 164(6), 1887-1892.

Mora, M. (2002) la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital Vol. 1 núm. 2 otoño 2002. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>*

Morales-Trejos, C. G. (2015). Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural/Youth diversity in the educational context: reflections for an intercultural approach. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1).

Morales, E. J. D. (1991). Validez e investigación cualitativa: consideraciones. *Quriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (1), 77-80.

Moscovici, S (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul, 1979

Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas Educativas Interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado de. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504201>

Nery, J. A. (2004). Hacia una Memoria Argumental sobre la Educación Intercultural en México. *Investigación*, 9(20), 39-59.

Ortiz, F. G. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural. *CIENCIA ergo-sum*, 11(3), 303-307.

Piamonte Cruz, M., & Palechor Arévalo, L. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano. *Nómadas*, (34), 109-117.

Quijano, A. (2010). Colonialidad del poder y clasificación social. En: S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel. (comps.). *El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp.93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2008). El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina. *El Cotidiano*, 23(151), 107-120.

Restrepo, B. (mayo, 2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas (Col)*, (18), 195-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890019>

Restrepo, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia: *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas. Dialogo con la sociología, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín primera edición abril de 2008 pp. 35-47*

Reyes, T. (1999, December). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso. In *Fórum empresarial* (Vol. 4, No. 2, pp. 75-87).

Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.

Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educar a los Otros: Estado, Políticas Educativas y Diferencia Cultural*. Cali: Universidad del Cauca.

Rojo, M. R., Pescador, J. E. P., & Fernández, P. P. (2006). Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural: Presentación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (55), 17-38.

Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la Etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5).

Salinas, M. L. (21, junio, 2009). *¿Qué es un diario pedagógico?* Recuperado de: <http://doram76.blogspot.com.co/2009/06/que-es-un-diario-pedagogico.html>

Sans, A. I. H. M. (2003). *El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad*. Universidad Nacional de Salta.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como Proyecto Ético- Político*. Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, Perú, enero 20-28 de 2005.

Vélez Verdugo, C. (2002). La interculturalidad en las reformas curriculares para la educación básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas.

Vera, M. (2013). Educación intercultural crítica construyendo caminos. *Revista pedagogías De coloniales prácticas insurgentes de resistir, re existir y re vivir, cap. 3, Vol. 1, p 145*

Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 15-35

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de) Colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*, pp 27-43

Walsh, C. (2013a). *Interculturalidad crítica y (de) Colonialidad*. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2013b). Introducción. Lo pedagógico y lo de colonial: entretejiendo caminos. En: C. Walsh. (comp.). *Pedagogías de coloniales. Prácticas insurgentes de (re) existir y (re) vivir*, (pp. 23-68). Quito: Abya - Yala.

Zarate, A. (enero-junio, 2014). Interculturalidad y De Colonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a05.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3