



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

PALABRA VIVA, VOCES AFRODESCENDIENTES FORTALECIENDO LA ESCUELA

ENITH JOHANNA ORTIZ CARDOZO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ D.C 2021

PALABRA VIVA, VOCES AFRODESCENDIENTES FORTALECIENDO LA ESCUELA

ENITH JOHANNA ORTIZ CARDOZO

Tesis presentada para optar por el título de Magister en Educación

DIRECTOR

GABRIEL LARA GUZMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

BOGOTÁ D.C 2021

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

Jurado

Director

AGRADECIMIENTOS

A mis papás que siempre han creído que puedo hacer más cosas de las que me puedo imaginar, especialmente a mi hijo por su comprensión y paciencia en mis ausencias.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 Descripción del problema	10
1.2 Pregunta de investigación	15
1.3 Objetivo general	15
1.4 Objetivos específicos.....	15
1.5 Justificación.....	16
2. ESTADO DEL ARTE.....	19
3 MARCO TEÓRICO	28
3.1 Escuela	28
3.1.1 Modelos pedagógicos	30
3.2. Diversidad	32
3.3. Alteridad	35
3.4 Encuentros culturales	39
3.4.1 Multiculturalidad	39
3.4.2 Interculturalidad	41
3.4.3 Interculturalidad funcional	44
3.5. Tradición oral.....	45
3.5.1 Memoria y tradición oral.....	47
3.6. Estigmatización	51
4. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	55
4.1 Enfoque de investigación.....	57
4.2 Diseño de instrumentos	60
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	62
5.1 La tradición oral y las voces que alimentan nuestra cotidianidad.....	64
5.2 La comprensión de la diversidad desde otros lenguajes.....	71
5.3 Implicaciones pedagógicas hacia la apuesta multicultural	85
6 HALLAZGOS	94
7. PROYECCIONES	98
ANEXOS.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Enfoque incluyente y aplicabilidad	87
Figura 2 Propuesta formativa de la Institución Educativa.	91

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Ejercicio sobre tradición oral E1	68
Ilustración 2 Actividad en clase "Tiempo de escribir" E6	72
Ilustración 3 Actividad en clase "Tiempo de escribir" E7	72
Ilustración 4 Reflexión en clase E8	76
Ilustración 5 Reflexión en clase E9	77
Ilustración 6 Reflexión en clase E10	78
Ilustración 7 Reflexiones en clase E2.....	78
Ilustración 8 Actividad "Tiempo de escribir" E6	80
Ilustración 9 Actividad "Tiempo de escribir" E3	80
Ilustración 10 Fragmento diario de campo	81
Ilustración 11 Actividad "Como te sientes en Bogotá" E7	82
Ilustración 12 Actividad "Como te sientes en el colegio" E3	83
Ilustración 13 Fragmento diario de campo Agosto 4 2021 Colegio Los Tejares	84
Ilustración 14 Contenidos grado 7 Ciencias Sociales	89
Ilustración 15 Contenidos grado 6 Ciencias Naturales	89
Ilustración 16 Contenido grado 9 Humanidades.....	90
Ilustración 17 Fragmento plan de estudios Ciencias Sociales	90

INTRODUCCIÓN

Se pasan muchos días de la vida sin sentirse, sin sentir al otro, sin vivir visceralmente los momentos y sin darse el espacio de identificar qué estamos haciendo para acoger a otros de manera fraterna, respetuosa y realmente incluyente. La diversidad, las interacciones en la escuela y las formas de expresión de los estudiantes son entonces fundamentales en la reflexión y desarrollo de esta investigación, y así de esta manera analizar desde mi experiencia docente cómo se están dando interacciones entre distintas apuestas culturales en el colegio y si se están reconociendo cambios en las prácticas pedagógicas a partir de las implicaciones que tienen estos encuentros culturales.

Este trabajo investigativo surge en el marco de la Maestría de Educación, en el que a partir de varias reflexiones sobre mi experiencia personal y laboral surge el interés por el reconocimiento de otredades a través de la tradición oral y por el manejo que se está dando de estas realidades en las aulas. Desde el inicio he logrado identificar mi interés por las formas de expresión de las personas que nos acompañan a diario pero que son invisibilizadas lo que genera acciones excluyentes al interior del establecimiento educativo. La tradición oral y la forma en la que interactuamos con los otros son fundamentales para procesos inclusivos en todos los ámbitos sociales, particularmente la escuela. Las formas en las que se hace evidente esta tradición están en el marco de las formas de hablar, los cuentos, las canciones, las historias y formas de contar la realidad que hacen parte de los procesos culturales de los pueblos; es así cómo se hace necesario identificar, reconocer, valorar el lugar de lo oral en las formas de interacción en escenarios escolares y lo que estas muchas veces implican en el desarrollo de acciones marginalización como, la estigmatización y la exclusión.

A partir de dicho interés, se estructuró el documento en siete capítulos: Descripción de la investigación, estado del arte, marco teórico, diseño metodológico, análisis de resultados, hallazgos y proyecciones, que dan cuenta del proceso llevado a cabo durante esta investigación y que recogen los interrogantes iniciales hasta llegar a los análisis de resultados y la proyección para futuros desarrollos investigativos al respecto.

En esta investigación se ha trabajado alrededor de las experiencias de 10 estudiantes afrodescendientes que hacen parte del Colegio Los Tejares, buscando indagar sobre las relaciones que desarrollan en el colegio con otros estudiantes y profesores y la tradición oral como vehículo de reconocimiento e identidad.

En la primera parte de este documento, está la introducción, la descripción de la investigación, en la se expone el contexto del colegio y características específicas de los estudiantes objetos de esta investigación y por los cuales surgió el interés de trabajar sobre esta problemática. De igual manera, se encuentran los objetivos, pregunta y justificación que orientan todo el proceso.

En los antecedentes de investigación, se analizaron tesis de posgrado y artículos indexados que respondieran a las categorías de investigación: *Tradición oral, Multiculturalidad, Diversidad y Escuela*. Se tomaron trabajos del año 2000 en adelante. En la tercera parte del documento está el marco teórico, en cual se exponen argumentos que sustentan investigativa y teóricamente el desarrollo de las categorías nombradas anteriormente.

En el capítulo de Diseño metodológico, se presenta el paradigma cualitativo sobre el cual se ocupó esta investigación y el enfoque investigativo Estudio *de casos*, que sirvió de soporte para la creación de tres instrumentos de recolección de información: Grupo focal, observación (diarios de campo) y análisis documental.

Finalmente, se presenta el análisis de resultados, en el que posterior a la implementación de instrumentos, se buscó dar cumplimiento a los objetivos planteados al inicio de esta investigación y de reflejar cómo el ejercicio específico en el colegio respondía a la problemática que dio inicio a este proceso y de esta manera dar paso a los hallazgos y proyecciones, que permiten la reflexión sobre las prácticas y reafirmar la importancia de revisar procesos diversos e incluyentes en el aula.

1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Las Instituciones Educativas de Bogotá son lugares en los que se hace evidente lo diverso y en la cuales la cultura y la pluralidad se conjugan; año a año diferentes situaciones económicas, sociales y estatales obligan a muchas personas a trasladarse a la capital del país y emprender con sus hijos nuevos caminos donde se transforma su cotidianidad social, cultural y por supuesto escolar. Claramente esta realidad genera encuentros culturales que se evidencian de manera precisa en el ambiente escolar, asumiendo que la escuela es un lugar de encuentro y que desde allí tanto maestros, padres de familia y estudiantes buscamos potenciar habilidades, es importante reconocerla como un lugar en el cual se entrecruzan las distintas otredades del ser humano y en la que se reconoce el valor de lo diverso.

Es necesario evidenciar que estas prácticas son comunes en las instituciones públicas de la ciudad, y la IED Los Tejares ubicada en la localidad 5 de Usme al suroriente de la ciudad, no es ajena a ello. Una institución de carácter público que como política institucional busca **“construir la excelencia para una sociedad solidaria e inclusiva”**. El colegio al estar ubicado cerca de la periferia de la localidad cuenta con población diversa que se puede distinguir en tres grupos principales: los estudiantes de viviendas aledañas que por su cercanía acuden a la institución, otro grupo de estudiantes que hacen parte del programa de inclusión (dificultades cognitivas y físicas) y por último el grupo de estudiantes que está conformado por algunas familias desplazadas afrodescendientes que habitan en la invasión cercana al colegio.

Este último grupo de estudiantes, los que no pertenecen ni a la bandera de inclusión del colegio ni al grupo que es originario de la localidad, es una minoría que a pesar de sus condiciones sociales ha logrado ser estable dentro de la institución. Sin embargo, en esta primera etapa de la investigación e identificando la población de la institución se puede reconocer que existe una problemática en términos de la interacción que se desarrolla dentro del colegio; se perciben dificultades en los encuentros culturales que pueden posibilitar inconvenientes académicos en este grupo determinado de estudiantes.

La población afrodescendiente del colegio Los Tejares ha pasado por diferentes procesos de adaptación en la ciudad, en los cuales han sido evidentes las desigualdades culturales y sociales. Desde los lugares donde ahora habitan, en los que se cuestiona constantemente su

proceder hasta sus lugares de trabajo y estudio en los cuales son nominados bajo estereotipos fundados en los imaginarios de las ciudades que, por supuesto, están inundados de desconocimiento sobre las realidades de otros y que refuerzan los procesos de discriminación y desigualdad.

Todas las familias que hacen parte de esta investigación llegaron por motivos de fuerza mayor a la ciudad, debiendo abandonar de manera intempestiva y obligatoria sus hogares, son personas que debieron apartarse de su núcleo familiar en la búsqueda de nuevas oportunidades y de bienestar para los más pequeños; haciendo referencia a sus viviendas, la mayoría de ellos vive en los terrenos abandonados de la periferia del barrio Compostela y no cuentan con la totalidad de servicios públicos, son lugares pequeños donde se acomodan una o dos familias. Las labores en las cuales se desempeñan la mayoría de los acudientes están direccionadas al trabajo informal (vendedores de bebidas calientes, accesorios tecnológicos o frutas y verduras) y algunos otros trabajan como internos en casas de familias como personal de servicio generales a pesar de tener conocimiento y experiencia en diferentes áreas, no logran desempeñarse en otros oficios debido a las pocas oportunidades laborales y los campos restringidos en los que son llamados a trabajar.

De igual manera, algunos procesos de adaptación en los colegios no han sido fácil para los estudiantes afrodescendientes, además de lo todo lo que implica ser nuevo en un lugar e intentar generar vínculos con otras personas, ellos son estigmatizados por su color de piel, por la forma como usan la ropa, por la forma como se comunican y por verse diferentes a otros estudiantes. Se evidencia la interseccionalidad y la marginalización, no solo por ser estudiantes nuevos en las instituciones, sino además por ser afrodescendientes, por ser personas de escasos recursos económicos y por provenir de un lugar diferente.

Esta interseccionalidad que se presenta con la población afrodescendiente de la localidad y específicamente aquella que está presente en el colegio, demuestra que las prácticas excluyentes que vive este grupo minoritario, están mediadas de igual manera por factores de dominación que subyugan a sus miembros por aspectos relacionados con su género, con su color, con su condición de raza y por supuesto su clase dentro de la sociedad. Asumirse dentro de una espacio ajeno a su procedencia y ligado a los aspectos anteriormente mencionados, los condena a una doble discriminación en la cuál es evidente los sesgos sobre su raza, su clase y las infinitas presunciones sobre su color de piel. Es necesario resaltar de igual manera, que estas

prácticas excluyentes se ven reflejadas de forma más evidente en las mujeres de la población afrodescendiente; siendo ellas las que además por cuestiones de género son discriminadas y encasilladas en oficios que enaltecen prácticas de dominación y por supuesto de opresión. Esta percepción cruzada de las relaciones de poder que se manifiesta vehemente en la cotidianidad de la población afrodescendiente y que se naturaliza en el resto de la población, está anclada directamente a las formas de interacción de los estudiantes dentro del colegio y de sus familias dentro de la comunidad.

Estos procesos de interacción que propician la asimilación de lo diverso y el diálogo de saberes particulares son fundamentales para que las manifestaciones verbales sean valoradas y para que la inferiorización de los grupos minoritarios no sea un común denominador en la cotidianidad de la escuela. De esta manera, se reconoce dentro de la institución la necesidad de trabajar alrededor del reconocimiento, de la validación y la potencialización de este grupo de estudiantes afrodescendientes y alrededor de la configuración del ser humano desde diferentes aspectos: como los culturales, académicos y familiares, teniendo como eje principal la tradición oral que es un elemento que posibilita la comunicación y evidencia la riqueza cultural de los estudiantes afrodescendientes, además de ser una oportunidad para dialogar sobre la diversidad en las instituciones públicas y trabajar más sobre el entendimiento de las particularidades para generar procesos culturales y académicos incluyentes

Es necesario revisar de qué manera se están generando estos encuentros culturales y si en efecto las propuestas formativas son generadoras de espacios de comunicación y reconocimiento en los cuales se tengan en cuenta el contexto sociocultural, la situación emocional, las particularidades de su origen y la tradición oral, que son elementos potencializadores de interacciones y de aprendizajes significativos en la escuela.

Las continuas interacciones que se dan desde allí y su evidente acercamiento y acogimiento a los procesos sociales de los grupos dominantes, nos hace pensar sobre los encuentros y cómo desde el colegio se trabaja para que cada estudiante se sienta parte de la institución, querer adaptar otras maneras de expresarse y dejar a un lado las características propias de su contexto de origen y de formación puede ser común en un espacio que no se esfuerza por vincular a otros. Las formas de expresión y palabras que usan de manera cotidiana el grupo afrodescendientes que habita en la localidad traen consigo identidad y cultura ; sin embargo ahora son dejadas a un lado y se han venido adaptando otras formas de comunicación

que surgen de los encuentros en el colegio. El lenguaje usado en la escuela en vez de proponer relaciones fraternales ha hecho que aquellos que no encajan en la uniformidad dialectal, se releguen sin la más mínima posibilidad de ser reconocidos dentro de la escuela por su propio ser y que la riqueza de su oralidad sea desvalorizada y por lo tanto se silencie.

De esta manera, en los caminos de reconocimiento y validación a las poblaciones minoritarias, se ha propendido por el establecimiento de leyes y el fortalecimiento de currículos institucionales en los cuales se tome en cuenta el aporte de diferentes grupos sociales y se trabaje de manera conjunta con los lineamientos establecidos para cada ciclo escolar, apostando al reconocimiento de la diversidad, el respeto y la potencialización de otros saberes y otras visiones de mundo en cualquier espacio escolar.

Siendo así, en el marco político para la protección de la identidad, el fortalecimiento de identidad étnica y la difusión de la cultura afrocolombiana, se crea la *Cátedra de estudios Afrocolombianos*. El decreto 1112 de Junio 18 de 1998, estipula que todos los establecimientos de educación formal en todos sus niveles (primaria, básica y secundaria) deben tener la cátedra como proyecto pedagógico transversal, siendo visible en el currículo, el PEI y el plan de estudios con la intención de vincularla a la vida de todos los estudiantes.

Uno de los propósitos de la *Cátedra* es reconocer las manifestaciones culturales materiales e inmateriales de los pueblos y el respeto a la diferencia. A través de las luchas políticas y sociales dadas por el pueblo afrodescendiente, por su afortunada vinculación en espacios de formación y por las investigaciones que han pretendido para su reconocimiento, se busca la creación de espacios en los cuáles el conocimiento interdisciplinar promueva saberes de distintas realidades en la escuela.

Artículo 3º. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos: a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas contruidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país; b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras; c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y

cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1998)

Es entonces, que se entiende que siendo la escuela un espacio social y un escenario de interacción, no estamos fortaleciendo espacios formativos que propendan al reconocimiento de las otredades.

Siendo un espacio de formación, no estamos vinculando las realidades que vemos y que escuchamos. En aras del reconocimiento cultural, la escuela no permite de manera estructural fortalecer procesos, siendo un lugar en el que convergen tantas y tan variadas visiones del mundo, es un lugar que limita la voz y los procesos de identidad de los estudiantes que se dan más allá de sus experiencias personales, allí todavía no se ha generado la transformación necesaria en las dinámicas para priorizar procesos de reconocimiento de estas diversidades, recurriendo a la estandarización de las identidades por el bienestar general y perdiendo de vista las múltiples manifestaciones culturales arraigadas a la tradición oral que habitan dentro de las aulas.

En el Colegio Los Tejares se vinculan diferentes realidades, al interior de las aulas se puede evidenciar diversas maneras de expresión que hacen parte fundamental de las interacciones y de la búsqueda del reconocimiento de las otredades. Aunque es un lugar al que llegan muchas personas de diferentes lugares del país, no se evidencia en las prácticas pedagógicas espacios de reflexión y reconocimiento sobre otras visiones de mundo, relegando y homogeneizando a los que llegan y perpetuando de esta manera estereotipos culturales que afectan las interacciones de los estudiantes afrodescendientes y aquellos que pertenecen al contexto urbano.

En la dinámica institucional, guiada de manera directa por los estándares, lineamientos y demás figuras normativas se promueve la estandarización de las características culturales y sociales del grupo dominante, dejando a un lado los saberes, las costumbres y la tradición oral de estudiantes que por su procedencia y experiencias personales tienen consigo diferentes concepciones del mundo.

De esta manera, en la medida que se homogenizan los espacios y los discursos, se relega la importancia de la voz, de los saberes que vienen con ella y de la pervivencia de sus experiencias y conocimientos a través de la narración de eventos, de la significación de sus costumbres y el valor incalculable de la memoria en el fortalecimiento de la identidad.

Oslender (2003) en su investigación *Tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica Colombiana* plantea la necesidad de reconocer el papel central de la oralidad para crear e interpretar la memoria colectiva y la necesidad de concientización frente a los procesos de olvido de muchas formas de oralidad y la re- construcción de la misma; aún con la importancia que trae consigo sus manifestaciones orales, la palabra viva que refleja su color y su historia es ignorada y acallada por las prácticas homogeneizantes y la carencia de propuestas pedagógicas en las que se apueste al reconocimiento de su identidad a través de su oralidad, para de esta manera generar dentro de la escuela espacios de reflexión acerca del reconocimiento y el valor de su afrodescendencia no solo para su individualidad sino para la vinculación de sus saberes orales a los espacios educativos.

El conocimiento que ofrece la tradición oral se conserva gracias a la trasmisión de la memoria histórica que se materializa dentro de los actos comunicativos. Estos actos bidireccionales y dialógicos que se dan de manera natural entre pares de la cultura dominante; deben ser potencializados de igual manera entre los estudiantes afrodescendientes que ahora hacen parte de nuestros espacios urbanos, para fortalecer la importancia de su legado y enriquecer las prácticas comunicativas, sociales y culturales dentro de la escuela.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿De qué manera en el colegio Los Tejares IED se están reconociendo formas de interacción que propicien encuentros culturales, desde la base de la comunicación y la tradición oral como ejes fundamentales?

1.3 OBJETIVO GENERAL

Identificar la manera en que se están reconociendo procesos de interacción como dinamizadores que posibiliten encuentros culturales desde la base de la comunicación y la tradición oral.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar la tradición oral de los estudiantes afrodescendientes de la IED Tejares.
- Describir las interacciones de los estudiantes afrodescendientes y sus vínculos con las formas de expresión posibilitando reflexiones sobre las propuestas pedagógicas establecidas

- Analizar la relación que existe entre los procesos culturales propiciados por la institución en sus propuestas formativas y la normativa vigente.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Al tener estas características sobre la tradición oral y lo que representa en la construcción de sociedad, es esta una oportunidad para pensar sobre el fundamental papel que ejerce la escuela para que estos saberes orales se vinculen a las prácticas pedagógicas urbanas; en el cuál la ciudad se ha convertido en el modelo de aprendizaje y en el territorio de referencia para diferentes procesos educativos, asumiendo diversas representaciones disciplinares y visiones de mundo desde una única experiencia urbana, dejando de lado la riqueza del conocimiento que surge en los pueblos, en otros espacios de aprendizaje diferentes a la escuela y las múltiples significaciones y aportes de la oralidad a las identidades, al reconocimiento de los otros y a los procesos educativos fundamentados en aspectos culturales y sociales que son la base de la pervivencia de muchas comunidades .

Reconociendo la existencia e importancia de diferentes manifestaciones culturales y la pluralidad de representaciones sociales alrededor de los procesos de aprendizaje, es fundamental propiciar en las instituciones educativas propuestas formativas donde los encuentros culturales permitan reflexiones y enriquezcan el ámbito escolar y en donde no se relegue e invisibilice la participación y el valor tradicional de la oralidad de los estudiantes afrodescendientes, en el cuál no se obstaculice la integración de elementos comunicativos que fortalecerían claramente los procesos educativos a través del reconocimiento del otro, no solo por su color sino por la riqueza que representa su origen y su voz que es finalmente la huella de su historia.

Los procesos educativos afortunadamente son permanentes y cada acercamiento es una experiencia que desde el inicio lleva a pensar en la reformulación, en el cambio, en el repensar, aprender y desaprender en torno a una formación más humana y crítica. Centrada en responder de manera acertada a las variadas situaciones que como partícipes de la formación nos permiten contribuir de una manera política y propositiva en la configuración de sociedad.

La tradición oral afrodescendiente es una de las múltiples muestras que trae consigo la representación de costumbres, saberes e identidades. Este es uno de los elementos en donde

tenemos la oportunidad de percibir la riqueza cultural e histórica que crea sociedades y fomenta diversidad. Esta riqueza que se evidencia en las formas de comunicación y expresión, no serían posibles sin las interacciones y los encuentros que se presentan a diario en la escuela, es necesario repensar los caminos y las prácticas que se están tomando para entender de manera práctica como la escuela está caminando hacia los procesos culturales y de qué manera se apuesta por la vinculación consiente y significativa de las diversas manifestaciones culturales que se dan en este lugar.

En el texto *Dinámica de la trasmisión oral. Voces del tiempo oralidad y cultura popular, una aproximación teórica*, el autor Zapata (1997) reconoce la tradición oral como un proceso de transmisión en el que coexisten tres leyes:

La acumulación (los conocimientos que usamos a diario son cúmulo que se han dado a través de los tiempos), **la transmisión** (la acumulación de conocimientos de generaciones pasadas permite que las generaciones futuras puedan enriquecerse) y la última, **la modificación** (todo conocimiento es modificable y cada individuo lo puede adaptar a su presente). (Zapata Olivella, 1997)

Como se puede notar en los conceptos que nos da el escritor, la tradición oral es más que un imaginario vivo solamente en los pueblos. La oralidad es conocimiento, conocimiento que identifica, que caracteriza y que construye.

Las experiencias y múltiples situaciones que se presentan a diario en los colegios dan muestra que es inevitable el estudio de la diversidad y la comunicación intercultural en contextos urbanos, porque desde la escuela es evidente la necesidad de reflexionar acerca de propuestas formativas que logren visibilizar las necesidades de los estudiantes afrodescendientes para reconocerlas, atenderlas y potencializarlas.

Es entonces preciso analizar cómo se están llevando en la práctica alternativas formativas que, desde la perspectiva intercultural, enfocados en la oralidad y la comunicación apunten a apuestas pedagógicas no sólo para el reconocimiento sino para una interacción con el otro que tenga sentido, que alimente, que fortalezca al presente, al ausente, al otro y a sí mismo. Que rescate culturas y espacios que perviven a través de la voz. Es fundamental comprender las interacciones en la escuela y si además lo que está plasmado en la normatividad tanto nacional como institucional se da de manera práctica y ante todo concreta en las prácticas reales de la

institución y si en efecto se está dando el reconocimiento necesario a los valores culturales y si la tradición oral se fomenta como vehículo de cultura.

Esta investigación pretende analizar la relación entre las apuestas pedagógicas institucionales, de qué manera están sucediendo en el colegio y como se ven las tradiciones orales en la escuela desde esta perspectiva de interacciones y encuentros; viendo la oralidad como algo más que una habilidad comunicativa, más bien comprendida como historia y memoria que se puede adaptar sin ser alterada y menguada; por el contrario, siendo reconocida y vivenciada. A través del reconocimiento de sus formas de expresión en un espacio específico como la escuela, se procura revalidar relaciones entre la tradición oral y los encuentros culturales que se dan en la escuela, además de analizar las apuestas pedagógicas que permitan consolidar sus intenciones comunicativas e identitarias en un ambiente educativo homogeneizado.

Finalmente, esta investigación se encamina a una formación y conocimiento propio sobre la presencia de la oralidad afrodescendiente en colegios urbanos como aporte al análisis buscando así adentrarme en las formas de expresión que dan vida, en la fuerza que emana de su voz y en el vínculo inherente que tiene con cualquiera de los otros, incluso con el estudiante y maestro “urbanizado” que está permeado por un velo de uniformidad. Desde la tradición como vehículo de la cultura de los estudiantes, se pretende analizar los encuentros que se dan allí y como desde la escuela se están potencializando y vinculando oportunidades de reconocimiento cultural que sean significativas para el desarrollo académico y humano de la comunidad educativa.

2. ESTADO DEL ARTE

Se hace este estado del arte con la intención de referenciar documentación que permita la comprensión de los avances que se han dado en diferentes espacios académicos y el estado actual de investigaciones en torno a los escenarios pedagógicos de Interculturalidad, teniendo en cuenta la comunicación y la tradición oral de estudiantes afrodescendientes como ejes fundamentales de desarrollo en la escuela, específicamente en colegios públicos urbanos de la ciudad de Bogotá.

Se realizó un rastreo en repositorios de Universidades con facultades de Ciencia y Educación, tomando como base tesis de Doctorado, Maestría y algunos artículos académicos de investigación, escritos y editados en países como Colombia, Venezuela y Ecuador en un lapso comprendido entre los años 2008 y 2020. De esta manera se logró comprender algunas tendencias que han sido exploradas en cuanto a Interculturalidad, Comunicación y Tradición Oral refiere.

La principal búsqueda surge en el concepto de Interculturalidad, en sus orígenes, en la manera cómo esta apuesta se ha estado trabajando y cómo se han vinculado estas nociones a la escuela, teniendo en cuenta análisis pedagógicos que permitan evidenciar el estudio de la diversidad, el fomento de la identidad y el reconocimiento por el otro.

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta tesis está ligado a los procesos educativos de estudiantes afrodescendientes y sus encuentros en la escuela, es de vital importancia vincular estudios que describan el impacto de estos sucesos en el desarrollo personal, las interacciones culturales y de tradición oral y comunicación de los estudiantes afrodescendientes en espacios pedagógicos, es por esta razón que el marco de observación se centra en Sudamérica. Sin desconocer la importancia de dichos procesos en otras partes del mundo y lo relevante que han sido para el fortalecimiento de culturas; es para mí fundamental entenderlo desde lugares que alimentan a diario nuestras aulas de clase y donde los procesos de oralidad, sin duda, son demostraciones de resistencia e identidad.

De igual manera la búsqueda pretende explorar ideas sobre las múltiples definiciones que han girado en torno a los conceptos de Interculturalidad y multiculturalidad, ya que es un

tema que ha tomado vital importancia en los procesos pedagógicos y que seguramente permitirá analizar las prácticas educativas desde un campo más amplio y crítico.

En general, en la revisión se destacan las apuestas históricas hacia el reconocimiento de comunidades segregadas, los trabajos por la vinculación, el reconocimiento de su origen y las oportunidades que se han dado por su trabajo en el ámbito académico e investigativo, Muñoz (2018) en su investigación de Doctorado evidencia que los estudios y movimientos que se dieron entre 1882 y 1915 en Estados Unidos fueron fundamentales para el reconocimiento de las minorías, desde aquí se abrieron puertas en el campo educativo e investigativo sobre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. Estos estudios se enfocaron en primera medida en las diferencias raciales que fueron asumidas desde el poderío de las culturas dominantes, pero en la intencionalidad de generar movimientos igualitarios también forjaron algunas oportunidades en el sistema educativo, exaltando y promoviendo la importancia de sus culturas en búsqueda del reconocimiento global de su identidad.

En cuanto a otros lugares de fundamentación del concepto Interculturalidad, Morales (2018) también en el desarrollo de su investigación de Doctorado de Educación hace énfasis en los procesos historiográficos de grupos minoritarios, la manera en la que grupos culturales han sufrido cambios significativos debido a los procesos de colonización y cómo los antecedentes de segregación han generado impacto en el desarrollo de sus identidades. Aunque en el primer apartado de su tesis no describe tácitamente la Interculturalidad, si permite ver a través de su recorrido cómo la imposición de lo urbano sobre lo rural, fue crucial para el acallamiento de culturas, el desarraigo de saberes y creencias.

Un segundo enfoque muestra cómo las experiencias en Colombia se originaron en el movimiento social indígena y comunidades afrocolombianas que aunque tienen trayectorias diferenciadas, lograron el reconocimiento y la reivindicación de sus territorios y saberes. . La Interculturalidad se comenzó a pensar como un proceso donde participan grupos minoritarios y se hacía necesario promover una sociedad democrática formada desde la escuela, donde la diferencia sea aceptada y valorada por todos. Con el término *Etnoeducación* se reivindicaron y visibilizaron las necesidades de estos grupos culturales históricamente segregados por el poder dominante, su lucha por fortalecer su identidad y por el reconocimiento de su verdadero valor ante otros, fueron los que dieron cabida a este concepto. Arenas (2020) en su investigación de maestría reflexiona sobre estos aspectos y lo relevantes que fueron en las luchas por la reivindicación y la igualdad, también sobre la importancia del uso del lenguaje, su valor y su

significación que permitieron que dieran a la tradición oral un espacio fundamental sobre el cual se podía explorar culturas y también como vehículo para el reconocimiento y la identidad de pueblos marginalizados.

Desde este lugar de reflexión también se evidencia la *educación propia* como apuesta para el fortalecimiento de pueblos originarios, donde sus particularidades y necesidades son puestas sobre la mesa para el trabajo comunitario y consolidación de sus culturas. Aunque en Colombia las primeras manifestaciones de esta educación se dieron por parte de grupos indígenas, en Ecuador fueron los afrodescendientes los primeros en trabajar en torno a ella. Cervantes (2019) desde su trabajo de investigación en este país, nos permite tener otro acercamiento a los orígenes y manifestaciones pedagógicas de grupos minoritarios. Los intereses al igual que Colombia surgen de la necesidad de visibilizar sus saberes en los procesos educativos y de consolidar la importancia de su cultura en el desarrollo de la sociedad, además también coinciden en el trabajo de la memoria colectiva como camino al fortalecimiento de saberes propios.

Sin embargo, a diferencia de algunos grupos indígenas que tenían como premisa el bilingüismo, los grupos afrodescendientes ecuatorianos buscaron el fortalecimiento de la tradición oral a través de espacios donde los ancianos y conocedores pudieran transmitir sus saberes, en estas experiencias los hombres y mujeres líderes en la comunidad lograron transmitir elementos fundamentales en la política, filosofía y valores de estas comunidades. Así, su trabajo sobre la educación propia se centró en abordar diferentes espacios y estrategias gráficas e impresas para que los saberes ancestrales, además de transmitidos fueran valorados en otros lugares.

Marín & Cristiano (2019) en su investigación de maestría sobre la diferencia cultural permiten ver un tercer enfoque del término Interculturalidad donde se evidencia su incidencia en los espacios académicos urbanos. En el tránsito de esta investigación se relata la importancia de estos procesos basados en la diversidad cuando a ciudades como Bogotá llegan un gran porcentaje de personas que hacen parte de estos grupos minoritarios y que se ven obligados a relegar sus prácticas, costumbres y formas de expresión por la homogeneización que les exige este nuevo ambiente; de esta manera se incentiva desde la práctica docente a trabajar por espacios donde se enlacen procesos interculturales y permitan desde la diversidad, transformar los discursos y las representaciones sociales para generar una convivencia sana basada en las

fortalezas de la diferencia. Además de la necesaria vinculación de la comunidad en estos procesos, que teniendo en sus manos el acompañamiento de grupos diversos puede desde sus prácticas generar conciencia y dar valor a la diferencia.

Las investigadoras muestran de igual manera la importancia del lenguaje en el desarrollo de las propuestas Interculturales en la escuela, lo toman como punto de partida no solo para la descripción de nociones necesarias para la comprensión de cualquier tema sino como eje potencializador para el conocimiento y visibilización del otro; es a través del lenguaje que se posibilita la interpretación del mundo y la que nos permite en gran medida apreciar la diferencia cultural. Esta descripción sobre la Interculturalidad está estrechamente ligada con los intereses de esta investigación y permite fortalecer la idea sobre la importancia de procesos de comunicación interculturales en el aula.

Finalmente, dos artículos investigativos uno procedente de Venezuela y otro de Ecuador permiten reconocer los desafíos que surgen con estas apuestas educativas diversas. Por un lado, Albarrán (2014) a partir de un recorrido por las posturas coloniales, asume que la Interculturalidad debe trabajarse desde los lugares de origen, no solo como objeto de estudio sino con la intención de construir desde ellos, de re-territorializarlos y dejar de intentar abordar la diferencia desde la periferia. Desde la apropiación de las culturas se pueden crear procesos anti hegemónicos que no pueden ser abordados solamente desde lo teórico, en este trabajo investigativo se hace un llamado a la práctica y a la descolonización de pensamientos para fomentar y fortalecer espacios históricamente segregados.

En concordancia con esto Sánchez (2012) el en desarrollo de su artículo, no solo se preocupa por los grupos indígenas o afrodescendientes; hace énfasis en que los mestizos como población hegemónica deben iniciar un proceso de descolonización que permita cambios verdaderos en la sociedad. Es necesario para el autor que existan verdaderos diálogos entre diferentes grupos culturales y desde allí empezar a generar espacios de igualdad, pues es evidente que los mestizos no están adecuados en los principios de Interculturalidad.

En cuanto a las categorías de Tradición Oral y Comunicación, el artículo investigativo situado en el Colegio Carlos Arango Vélez IED (Ararat, Rodríguez, & Silva , 2012) permite vincular la tradición oral en la educación Intercultural y hacen necesario resaltar algunas leyes que aunque ignoradas en muchos casos, existen y son fundamento histórico de grupos

segregados, así en Colombia la constitución política de 1991 reconoce a nuestro país como multiétnico y pluricultural, la Ley 70 de 1993 de las Comunidades Negras, y el Decreto 1122 de 1985 legaliza la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* en todas las instituciones educativas del país, asumiendo la diversidad como un asunto trascendental que debe ser revisado, valorado y trabajado por todos los miembros de la comunidad, obviamente no sólo la educativa. Y donde se da valor a las manifestaciones culturales de los pueblos afrodescendientes entre ellos la oralidad, pues es a través de ella que también logramos reconocer al otro y todo lo que ese otro trae consigo.

Esta es una propuesta educativa que parte desde el respeto y la dignificación a los estudiantes afrodescendientes, fortaleciendo los procesos históricos, políticos y culturales en una apuesta por trabajar la Interculturalidad en el aula desde el conocimiento de las situaciones difíciles que han tenido que atravesar los estudiantes originarios de otros lugares; es un reconocimiento de todos con la experiencia y la visibilización crítica del contexto que nos rodea. Entonces, una vez más en este documento como se ha evidenciado en otros, es claro que desde el planteamiento de lineamientos y el currículo no se toma en cuenta la importancia de los saberes de otras culturas, desde las prácticas cotidianas se romantizan las diferencias desde el pesar y se invisibiliza al diferente cuando lo adoptamos, pero no lo acogemos.

A lo largo de la revisión documental se evidenció la relación primordial entre la tradición oral y el reconocimiento de la diversidad, cómo por medio de sus formas de expresión se puede recordar y reproducir tradiciones, costumbres y fortalecer identidades, se muestra de manera reiterativa que es a través del lenguaje que también se configura el otro. Los docentes investigadores permiten reflexionar con su experiencia que la implementación de procesos Interculturales no está netamente vinculada a los que “llegan” de otros lugares. Son los propios, los que permanecen en su lugar de origen los que deberíamos trabajar de manera concienzuda para vincularnos a los demás, en el ejercicio de reconocer la otredad con todo lo que esto implica, desde su ser físico hasta su ser espiritual, se tiene la oportunidad de complementarse a sí mismo, de entender que no se puede ser Yo sin el Otro.

De forma similar Avella (2016) y Valderrama (2008) en sus documentos investigativos coinciden al realizar algunos planteamientos sobre la tradición oral y la necesidad de enseñarla desde la escuela, teniendo en cuenta que es el lugar donde por excelencia converge la diversidad; sería el ideal para valorar la experiencia hablada, la riqueza de las narraciones orales y el fomento de la identidad. Aunque su experiencia está basada solo en la institución donde

laboran, se puede generar relación con las instituciones públicas de Bogotá, pues al igual que lo describen los autores, en las ciudades se mezclan indígenas, mestizos y afrodescendientes. Las ciudades y las escuelas son entonces el reflejo de nuestra riqueza, de una oralidad latente.

Así enfocando su atención hacia el proceso de enseñanza, hacen referencia a los procesos que deben pasar los afrocolombianos migrantes de varias partes de Colombia, la manera cómo se pone en riesgo sus legados y prácticas; la homogeneidad que está presente en todos los ámbitos sociales y como su proceso identitario se ve en ocasiones fundamentado por nuevas experiencias relegando sus orígenes. De nuevo una experiencia personal de los autores en un espacio diferente pero que vincula muchas de las problemáticas existentes en las instituciones públicas de Bogotá, donde no solo se homogeniza estudiantes desde el currículo sino que también se iguala e invisibiliza su voz, sin dar cabida a sus experiencias, a sus saberes y mucho menos a sus sentires.

Similar a estas investigaciones Palacios (2017), también en su tesis de maestría, además de mostrar la importancia de la tradición oral, hace énfasis en el diálogo, la comunicación y cómo se trabaja desde la escuela. Es una propuesta pedagógica que permite reflexionar cómo desde los primeros grados de escolaridad el diálogo es una herramienta vinculante y necesaria para el descubrimiento propio a través del otro. En el desarrollo de su documento es claro que pretende empoderar la palabra desde prácticas comunes de comunicación, donde los estudiantes asuman también su individualidad desde sus palabras y así logren desde corta edad vincularse con los demás de una manera asertiva. Esta investigación además de los constructos epistemológicos sobre diálogo, oralidad y comunicación es un llamado para situar la oralidad en las escuelas, para vincularla a todos los espacios y para dejar atrás los silencios y los discursos monopolizados en espacios educativos.

Teniendo en cuenta que son los estudiantes afrodescendientes y su oralidad, el fundamento de esta investigación, es muy importante destacar también algunos trabajos académicos realizados por docentes afrodescendientes en lugares propios, donde se evidencia la riqueza de su cultura y el esfuerzo por la pervivencia de sus saberes.

En su trabajo de maestría Martínez (2018) muestra cómo algunos docentes afrodescendientes a partir de sus saberes, costumbres y oralidad buscan fortalecer espacios de diversidad en aulas urbanas de Bogotá, a través del ejercicio pedagógico sus historias de vida

cobran importancia para la construcción de una sociedad distinta, donde la raza, los saberes ancestrales, las costumbres y otras visiones de mundo permiten la consolidación de cultura en un lugar tan lleno de diferencias como las aulas de clase.

También evidencia que este reconocimiento va más allá de conceptos formalizados por leyes o lineamientos y que hacen parte de un conocimiento del cuerpo, del ser, y de saberes que puede y debe trascender a todos los espacios donde el cuerpo tenga relación con el otro, entonces no solo los espacios académicos son fundamentales en la comprensión de una sociedad diversa, también la relación con la naturaleza, con las formas de expresión y de ver el mundo son inherentes para el desarrollo integral del estudiante enfocado en una apuesta Intercultural.

Siguiendo la línea de la Tradición Oral, la relación con la Interculturalidad y la importancia de reconocimiento en la escuela, la exploración documental nos deja ver como la oralidad es fundamental en el ambiente escolar, pues es a través del reconocimiento de estos actos que los niños logran trabajar en dinámicas convivenciales donde el diálogo más allá de una formalidad se transforma en una herramienta de aceptación y vínculo. También la necesidad de generar espacios donde el diálogo no sea direccionado, sino que sean prácticas basadas en pensamientos que permitan identificar características del otro, momentos que den el espacio al reconocimiento de lo que significa mostrar por medio de sus palabras, las creencias y la formación de su ser.

Referente a esto Macías (2020) trabaja alrededor de la oralidad como fundamento del desarrollo de la humanidad y la preservación de saberes. Aunque su tesis está centrada en la literatura y música de grupos afrodescendientes, es inevitable relacionar con agrado cómo las formas de expresión que muchas veces son usadas por los estudiantes en las escuelas urbanas, se reflejan en diferentes manifestaciones culturales ancestrales; como cantos, alegorías e incluso letras de canciones de grupos contemporáneos.

Estas manifestaciones verbales que son el objeto de estudio de la investigadora, evidencian que no solo son parte de hábitos de comunicación, allí, en estas manifestaciones se reflejan aspectos geográficos, gastronómicos, culturales y colectivos que permiten explorar el lugar de origen sin siquiera acercarse a él. Además esta investigación relaciona otras categorías que también son de interés propio; la identidad y la memoria como muestra de la pervivencia de

saberes, en esta descripción de actos conmemorativos; en las letras de canciones y en las significaciones de cada uno de estos eventos se refleja la construcción de la memoria colectiva, el arraigo y el esfuerzo por vincular las tradiciones orales y culturales a la modernidad, además de la necesidad de modificar los discursos y prácticas sociales en torno a los grupos afrodescendientes.

Así mismo Biojón, Juespuezuán (2014) centran su investigación en comunidades Pindales de Tumaco y Tallambí, describiendo el contexto de estos grupos y significando la tradición oral y los saberes ancestrales. Esta investigación más allá de recopilar información sobre la tradición oral es una apuesta hacia los procesos de lecto- escritura basados en saberes y costumbres de comunidades Pindales que han sentido como la homogeneización ha acallado prácticas orales en los más pequeños de su grupo; en este punto se refleja la relación de la tradición oral con la escuela, cómo en este lugar de encuentro es fundamental el acompañamiento para que las prácticas ancestrales sean resignificadas y su valor sea transmitido a las siguientes generaciones, además de promoverlo en otros espacios. Así se mantiene la premisa de la vinculación necesaria de la escuela y los saberes ancestrales para el fomento de cultura y desarrollo de identidad, es una apuesta que se repite en la mayoría de trabajos consultados: **La escuela debe ser un lugar garante de diversidad, propiciadora de encuentros y potencializadora de saberes.**

De acuerdo con lo anterior, la revisión de estos documentos deja en evidencia que el estudio de la Educación Intercultural ha generado cambios en las prácticas educativas, permite inquietarse ante las prácticas educativas y las implicaciones sociales y culturales que se pueden generar desde el aula y la imperiosa necesidad de reconocimiento.

Esta revisión permite entender categorías presentes dentro de la Multiculturalidad, la relación visible que existe entre ella y la Tradición Oral y los componentes de procesos exitosos comunicativos en ambientes pedagógicos que apuestan hacia esta postura educativa. De igual manera, permite formular a la escuela como lugar de interacción y ante todo de potencialización de saberes y emociones en la que se debe incentivar la discusión sobre la diversidad, el conocimiento sobre los aspectos sociales y culturales que crean identidad y que solo permanecen si son aceptados, valorados y conocidos por otros.

También permite visualizar los enfoques multiculturales desde una manera más crítica y menos ideal teniendo en cuenta que más allá de una propuesta para la sana convivencia y el respeto, estos enfoques demuestran que se requiere de un arduo trabajo de reconocimiento y negociación con otras culturas.

3 MARCO TEÓRICO

El presente capítulo es un abordaje teórico basado en el reconocimiento de nociones principales que, desde distintos autores, permitan la comprensión de las categorías propuestas en esta investigación; Escuela, Diversidad, Encuentros culturales, Alteridad, Tradición Oral y Estigmatización, serán los conceptos fundamentales que enmarcan este documento.

3.1 ESCUELA

Las categorías anteriormente definidas nos han permitido comprender la necesidad de crear vínculos y de comprender al otro con todo lo que él significa; además es claro que para que todos estos efectos normativos basados en la diferencia se materialicen es fundamental la espacialidad a la que hace referencia Dussel (1973)

La escuela ha sido considerada a través del tiempo como un espacio donde se generan procesos formativos y comportamentales, a ella se le atribuye la disciplina, el orden y la capacidad de reproducir conocimiento. Además, es importante reconocer que, aunque los espacios y las prácticas educativas han tenido modificaciones, la escuela sigue siendo un lugar de homogeneización, desde allí se busca opacar y acallar al diferente para moldearlo de acuerdo con el grupo dominante, desde la creación del currículo excluyente hasta las prácticas cotidianas del aula. En efecto la diferencia está presente a la vista de todos es tolerada pero no es reconocida, sin embargo; con las nuevas realidades en las que los procesos de desplazamiento y violencia obligan la movilización de distintos grupos culturales, se hace necesario pensar la escuela de una manera mucho más acogedora y comprensiva a las necesidades de los estudiantes que provienen de diferentes lugares, donde el multi e interculturalismo puedan ser fundamento de nuevas pedagogías, (González, 2005) en *La escuela como reconocimiento de la Interculturalidad*, asume la escuela de la siguiente manera:

La escuela es parte importante de la expresión cultural y como espacio de construcción e intercambio de la cultura, vivencias, rupturas, conflictos y discriminación pero también valoración, encuentro y reconocimiento. En tal sentido el espacio escolar debe reconocer el papel que está desempeñando la multiculturalidad y sus relaciones interculturales en la dinámica social de sus contextos educativos. (Pág. 54)

Desde estas nuevas necesidades la escuela se ha convertido en lugar de reconocimiento de la diversidad y de expresión cultural, desde allí donde convergen diferentes orígenes,

creencias y saberes se fortalece un espacio de autoconocimiento, de reflexión y de crecimiento individual y colectivo. Asimismo, la escuela, pretende asumirse ahora como un lugar de comprensión de la realidad, de acercamiento a lo diverso y de formación afectiva, en la que los conocimientos no dejan de ser importantes, pero donde se hace necesario vincular el ser, su cultura y sus ideales, la escuela debe permitir el acercamiento al otro y también el desarrollo de la individualidad, el respeto debe ser fundamento de cualquier práctica que allí se genere. Al ser un lugar de encuentro es esencial para que las puestas interculturales tengan lugar y para que se desarrollen habilidades sociales basadas en el respeto por la diferencia y en reconocimiento individual a través del otro, la escuela es un escenario de formación y de confrontación que permite reformular las estructuras sociales, cuestionarse y ante todo visibilizar por medio de la interrelación los procesos formativos del ser que solo se desprenden de las prácticas comunicativas y sociales.

Por lo tanto, es necesario enfocar la escuela hacia la apuesta intercultural para comprender y asumir las relaciones que allí se generan, según Pérez (1997), es necesario asumir tres funciones que están ligadas con la escuela y con el reto educativo. En primera medida habla de *la función socializadora* de la escuela, en la que inevitablemente se dan intercambios donde la cultura dominante, tanto estudiantes como docentes reproducen prácticas hegemónicas que han sido interiorizadas; estas interrelaciones se dan en espacios espontáneos y en cualquier situación, así que de manera obligatoria se generarán prácticas que permeen a los grupos acogidos. La segunda es *la función política*, en la que la escuela como lugar que ofrece un servicio público y gratuito pretende entablar igualdades desde un mismo espacio, allí se apunta a que la educación llegue de manera diversificada a cada estudiante, que este acorde con su contexto y que minimice los efectos de las desigualdades como: la deserción y la distancia escolar. Y la tercera es la *función educativa* de la escuela se caracteriza por la reflexión que se genera a partir de los aprendizajes y de las experiencias, es un conjunto de elementos didácticos, cognitivos, sociales y culturales que permiten el reconocimiento de la realidad y el análisis crítico de los procesos socializadores.

De esta manera se visualiza la escuela como un lugar de interacciones, que debe respetar y ante todo potencializar a cada uno de los sujetos que la conforman. Si la escuela, maneja las tres funciones anteriormente descritas se estarán dando apuestas a escuelas interculturales, que además de fortalecer el campo cognitivo también logran vincular cada una de las realidades para el reconocimiento individual y colectivo. Es necesario que la escuela deje de estar ajenas a las

realidades sociales y culturales y que como espacio de formación se centre en fortalecer procesos de reflexión, de reconstrucción del ser y de pensamiento crítico.

3.1.1 MODELOS PEDAGÓGICOS

En la escuela es necesario establecer lineamientos sobre los cuales se reglamenta el proceso educativo y sobre el que se formulan las propuestas y objetivos que se trabajarán a lo largo de los espacios académicos. En estos modelos pedagógicos se asume una relación entre los docentes, los estudiantes y el saber, la apuesta está en encontrar formas de llevar el proceso enseñanza – aprendizaje de la manera más acertada y vinculante posible. Sin embargo; es claro que en la mayoría de los casos se está trabajando sobre modelos pedagógicos conductistas o tradicionales, es muy común asumir que todo el saber está en el docente y que su única función en el aula es transmitir conocimientos, es evidente que desde la escuela tradicional se han gestado prácticas de monopolización de los saberes y no se involucran las experiencias ni los aprendizajes previos de los estudiantes ni de los docentes que aportarían de manera significativa no solo a los procesos cognitivos sino también al reconocimiento individual y colectivo al que nos hemos acercado desde el inicio de este capítulo.

Con estas certezas sobre la definición de modelos pedagógicos pero también con la experiencia y el sentir de estar alejados de los verdaderos propósitos que estos modelos representan, el texto *Hacia una pedagogía dialogante* (Zubiria, 2010) nos permitirá entender con más detalle, e los modelos pedagógicos en los espacios educativos; en primera medida cabe señalar que las reflexiones generadas por el autor apuntan al rol fundamental del maestro en las aulas y a la imperiosa necesidad de cambiar hábitos tradicionales que apuntan a la homogeneización de los seres y los saberes. De esta manera, se presenta un análisis sobre dos modelos pedagógicos que han sido predominantes a lo largo de la historia. *El modelo heteroestructurante* considera al maestro como eje fundamental en el proceso educativo, se asume que la creación de conocimientos se da por fuera del salón de clase y que la función de la escuela es transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. Es este modelo se privilegia los espacios magistrales y las instrucciones que permitan en el estudiante la asimilación del acervo cultural. Por otro lado, está *El modelo autoestructurante*, en el que el estudiante es el centro, pues cuenta con todas las condiciones necesarias para producir su propio desarrollo, aquí la educación está directamente vinculada al estudiante y su proceso, finalmente la escuela se convierte en el puente para favorecer la socialización, los intereses y emociones del estudiante.

Por tanto es importante analizar desde estos modelos principales las fortalezas y debilidades que se ven aún reflejadas en la escuela, es importante que desde cualquier espacio educativo se tenga como fundamento el estudiante, sin continuar bajo la premisa que son un objeto pasivo de los procesos educativos y que sus aportes no hacen parte de su desarrollo, aquí *el modelo autoestructurante* que nos describe Zubiria se acerca más a lo que es en realidad nuestras aulas en la actualidad o por lo menos al ideal que se tiene cuando se enfoca la educación hacia la diversidad y las necesidades específicas de los estudiantes. Por otro lado, *el modelo estructurante* da valor a lo que se aprende por fuera del salón de clase y que sin lugar a duda es fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, estos conocimientos que se dan en otros lugares no solo cultivan los procesos cognitivos sino también el desarrollo personal. De esta manera, desde el modelo pedagógico autoestructurante se plantea una *Escuela Activa* que promueva la humanización de la enseñanza y el rol del estudiante como un ser capaz, con intereses propios y con participación en su desarrollo; esto no quiere decir que el docente ya no se considere importante por el contrario se entrega otro rol diferente al monopolizador y homogeneizador. En esta *Escuela Nueva* la función del docente será enfocarse en el estudiante y crear los vínculos necesarios entre él y la escuela para que se desarrollen las habilidades, emociones y conocimientos necesarios.

Por otra parte, la Escuela Activa reivindicará la dimensión socio afectiva. De esta forma, la escuela deja de considerarse un lugar al que se asiste exclusivamente para aprender. Se comienza a hablar de formación, desarrollo, interés, socialización y adaptación, con una importancia incluso mayor a la asignada en los años iniciales a la asignada a la academia. (Zubiria, 2010, pág. 121)

Con estos planteamientos se hace necesario revisar el autoritarismo y las prácticas homogeneizantes que aún perduran en la escuela, es claro que no se puede dar una significación al estudiante si se continúa con los modelos pedagógicos tradicionales, es impajaritable darle un vuelco a la escuela, a su representación y a su función. Teniendo en cuenta todos los procesos sociales, culturales, migratorios y violentos que son parte de nuestra realidad no se puede continuar con dinámicas que desconozcan las experiencias ni las emociones de los otros. En este momento de reconocimiento y reflexión es donde entra en juego *la pedagogía dialogante* que propone Zubiria, en donde las escuelas y los docentes deben reconocer la diversidad y trabajar sobre ella, no se olvida la dimensión cognitiva, pero es fundamental vincular los procesos a la formación de un individuo ético, que sienta, que piense y que formalice su proyecto de vida a través del pensamiento y el lenguaje. En este enfoque se necesita que las relaciones sean más

dinámicas y que reformulen las metodologías usadas en el salón de clase, se hace necesario un diagnóstico para identificar las debilidades y fortalezas; no es producto solo del estudiante, este por supuesto debe ser orientado y apoyado, es un trabajo mancomunado de exaltación de saberes, emociones y posibilidades.

En consecuencia, los propósitos a trabajar en la escuela deben -si se me permite la tautología- garantizar la "humanización del hombre"; y deben estar contextualizados en las condiciones actuales del desarrollo, individuales y sociales. Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables; como quisieran los enfoques autoestructurantes; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un enfoque heteroestructurante. (Zubiria, 2010).

Todas estas implicaciones en cuanto a los modelos pedagógicos son fundamentales si pensamos en una escuela Intercultural, no es consecuente querer evidenciar cambios en la educación si seguimos trabajando bajo los mismos modelos unilaterales; no se puede apartar el desarrollo cognitivo del personal ni del social, finalmente la escuela como lo hemos dicho antes es un lugar de encuentro y de reconocimiento. "La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar." (Zubiria, 2010)

3.2. DIVERSIDAD

De acuerdo con la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, se debe manifestar, enriquecer y transmitir las variadas formas de culturas en las que se expresan las culturas de las sociedades, definiendo la diversidad como un factor de desarrollo que permite el entendimiento de otras culturas como garantes de la paz y de la seguridad internacional. De esta manera, el documento enfatiza que la diversidad cultural amplía las posibilidades de reconocimiento, crecimiento y desarrollo de una sociedad; pues desde allí no solo se validan las subjetividades intelectuales, afectivas y emocionales sino que también brinda a todos posibilidades de desarrollo social y económico. Específicamente, se conjugan los derechos humanos y la diversidad cultural de esta manera:

Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance (UNESCO, 2011).

Por lo tanto, la diversidad está ligada íntimamente al respeto por el otro y por las diferencias, hace parte de mostrar y dignificar su lengua, sus creencias, sus saberes y su identidad, la diversidad no es solo el término, es el camino a la participación en diferentes espacios en los que también involucre las prácticas propias y que permita el desarrollo de sus libertades fundamentales y el respeto por sus derechos humanos.

Asimismo, en la búsqueda de un modelo educativo plural y de un ambiente escolar que reconozca y trabaje alrededor de las otredades, es fundamental comprender cómo se están percibiendo las diferencias que se encuentran en un mismo lugar entre un grupo de personas. Los encuentros culturales que se dan por diversas situaciones permiten que diferentes características del ser humano se conjuguen en un solo lugar y allí se perciba lo disímiles que somos ante otro grupo establecido o ante otras personas.

el término diversidad puede adoptarse desde dos visiones: En la primera puede verse desde un aspecto negativo, si se asume como la diferencia que nos hace desvincularnos de un grupo y que además permita o refuerce estereotipos que categoricen al ser humano cualesquiera que sean sus características de procedencia. O, por el contrario, desde un aspecto positivo en el que se permita respetar las diferencias de los grupos culturales minoritarios y permitir que sus prácticas y saberes trasciendan entre los sujetos, en el caso específico de la escuela; la diversidad como oportunidad de maximizar las diferencias para que todos los estudiantes se nutran de sus pares y reconozcan en la diversidad el valor por otros y la formación del sujeto propio solo a través y con los otros.

Como se ha evidenciado en el desarrollo de conceptos como Escuela, este lugar donde se dan encuentros y se posibilitan espacios diversos, es además de un constructo físico con un objetivo definido, un espacio político, social y cultural en el que se definen identidades y se conjugan continuamente los orígenes, los saberes y las visiones culturales. En relación con los

encuentros y las tensiones que se manifiestan en la presencia de la diversidad en la escuela Giroux, en su libro *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural* (1994), plantea lo siguiente:

Se trata de reconocer que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre incluyen intereses ideológicos y políticos, que expresan la realidad en términos que con frecuencia suelen activamente definidos y rebatidos por varios individuos y grupos. Las escuelas, en este sentido, son esferas ideológicas y políticas en las que, por lo general, la cultura dominante intenta producir conocimientos y subjetividades que estén de acuerdo con sus propios intereses. No obstante, es importante recalcar que las escuelas no pueden reducirse a una imagen que sea el vivo reflejo de la sociedad dominante. También son lugares en los que los grupos dominados y subordinados se definen y coaccionan mutuamente a través de una continua batalla e intercambio en respuesta a las condiciones socio históricas “transmitidas” en las prácticas institucionales, textuales y vividas que definen la cultura en la escuela y la experiencia del profesor y del alumno en una determinada especificidad de tiempo, espacio y lugar. (Giroux & Flecha, 1994, pág. 14)

A pesar de las intencionalidades que muestra el autor respecto a la escuela como aparato homogeneizador, también hace algunas distinciones entre las condiciones que inherentemente tiene la escuela en la construcción de relaciones y significaciones asociadas al sexo, la raza, el color, la clase y la etnicidad, además dando al maestro un rol indispensable en el camino al reconocimiento de las otredades en un espacio donde generalmente se promueve la cultura del grupo dominante. Siendo así, la diversidad más allá de una simple definición en la que se espera ver diferencias notables y específicas entre distintos grupos, se afirma como una reflexión sobre lo humano, sobre las singularidades de las culturas y en el que la abundancia de saberes y visiones fortalecen relaciones basadas en la igualdad.

De otra manera y en la reafirmación de la dignidad y los derechos humanos a través de la diversidad cultural De Sousa Santos, en su artículo *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos* evidencia que uno de los caminos hacia el reconocimiento y valor de los derechos humanos está en la *emancipación de la regulación*, en la imperiosa necesidad de desvincularse de los conceptos y definiciones universales que no permitan un diálogo intercultural, así mismo trabaja alrededor de la incompletud de las culturas, en la que se evidencia ese pluralismo y la diversidad que sólo se comprende y se alimenta a través del reconocimiento y de la mirada externa de los otros, al respecto argumenta lo siguiente:

La tercera premisa es que todas las culturas son incompletas y problemáticas en su concepción de la dignidad humana. La incompletud se deriva del hecho mismo de que existe una pluralidad de culturas. Si cada cultura fuera tan completa como reclama ser, habría una única cultura. La idea de completud está en el origen de un exceso de significado que parece atormentar a todas las culturas. La incompletud, entonces, puede apreciarse mejor desde afuera, desde la perspectiva de otra cultura. Una de las tareas más cruciales en la construcción de una concepción multicultural de los derechos humanos es elevar la conciencia de la incompletud cultural a su máximo posible (De Sousa Santos, 2002, pág. 69).

Es decir, que es fundamental ver las culturas y sus características desde otra perspectiva, la diversidad se reafirma entonces como el camino a la construcción cultural en el que la incompletud a la que se refiere De Sousa, se convierte en la posibilidad de la comprensión de esas otras características ajenas o disímiles a las propias. La diversidad como agente garante de la pervivencia de las culturas y del reconocimiento de singularidades, además se asume la diversidad no sólo como manifestación institucionalizada sino también y de manera más importante cómo proceder social y cultural.

3.3. ALTERIDAD

La capacidad de ponerse en el lugar del otro y de crear relaciones a partir de las diferencias, hace que se posibilite el diálogo y la conciencia en torno a lo que es ajeno. Es entonces necesario entender el sujeto más allá de su ser y dar valor a las representaciones y conceptos que otros formen de él, de esta manera es impensable promover un desarrollo individual dentro de una sociedad cuando somos inherentes a la cultura y al colectivo; no podríamos ser lo que somos sin la presencia del Otro, sin la relación que nos identifica y que nos define como sujetos.

La capacidad de comprender al otro no solo a través de sus formas de expresión sino teniendo en cuenta sus conductas e instituciones permite examinar los encuentros y la singularidad de las configuraciones culturales. Ese impulso de explicar y comprender las interacciones y lo que ellas significan en la representación de un grupo social es un inicio del aprendizaje que solo se puede dar con el otro. Es entonces fundamental apropiarse la alteridad como un tipo particular de diferenciación, pero no una diferencia regulada y normalizada, la alteridad implica lo extraño, lo que no se conoce y lo que se descubre. La alteridad permite la confrontación con otras singularidades, con otras representaciones humanas y culturales que devienen de lo identitario y de lo propio, todas las manifestaciones que se dan a través de la

lengua, de los rituales, de las celebraciones son experiencias ajenas que reciben finalmente la caracterización de extrañeza y asombro.

La alteridad muestra lo distintivo, hace comparaciones, lleva a entender la particularidad del ser humano y al mismo tiempo la importancia que tiene como individuo en la creación y desarrollo de cultura, permite la comprensión del extraño en su entorno pero también como entorno lo alimenta y lo forma. Es comprender al otro, con los otros que lo conforman y lo hacen quien es; se convierte en la profundización del conocimiento sobre sí mismo, sobre el otro y con los otros. La alteridad se podría entender desde este enunciado: Alteridad, pues, “capta” el fenómeno de lo humano de un modo especial. Nacida del contacto cultural y permanentemente referida a él y remitiendo a él, constituye una aproximación completamente diferente de todos los demás intentos de captar y de comprender el fenómeno humano (Krots, 1994, pág. 9)

Siguiendo al mismo autor citado en el párrafo anterior, la alteridad es un proceso que no se puede dar sin la condición natural de la sociedad (etnocentrismo), se da a través de la relación con el otro y del reconocimiento que se haga de la propia persona con el otro, basado en el otro y en lo que me identifica. En algún espacio también está presente esa actitud de superioridad sobre los demás, es la que finalmente permite la interpretación de los comportamientos de otros grupos. Esa posición es la misma que accede, que cierra, que permite la intervención y el conocimiento, es desde allí que se pueden cerrar espacios y finalmente menguar el etnocentrismo a razón del reconocimiento del otro con todo lo que ello implica.

Como ya hemos hablado en apartados anteriores, los procesos culturales están ligados a las prácticas que promueven la ética y la participación, en este camino donde más allá de la tolerancia se busca la reflexión y el reconocimiento de lo diverso es donde el *Otro* juega un papel fundamental. Los seres humanos somos sociales, nuestras identidades y visiones se fundamentan en los pensamientos y prácticas de otros; otros que tal vez no sean tan ajenos y otros que son totalmente distantes a nuestra realidad. Aunque la alteridad puede prestarse para múltiples interpretaciones, es claro que se fundamenta en dos aspectos: la tolerancia y la empatía como manifestaciones colectivas que promueven el reconocimiento y el acercamiento a otro a partir de las diferencias. En contraposición (Skliar, 2002) plantea otra visión de la alteridad, una postura mucho más crítica y cercana a las representaciones de otredades que se manifiestan en nuestra cotidianidad, aunque mantiene el fortalecimiento del yo, con otro que lo rodea, el

concepto que maneja en cuanto a la *construcción del otro maléfico* nos permite entender el antagonismo de una manera positiva y constitutiva del yo, respecto a esto afirma:

Repasemos, no literalmente, lo que dicen los autores: necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena etc.; y los necesitamos, básicamente, en términos de una invención que nos re-posicione en el lugar de partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad (Skliar, *Alteridades y pedagogías o ¿ Y si el otro no estuviera allí?*, 2002, pág. 98).

Desde este punto la alteridad se convierte en un dispositivo de interpelación con el otro, en la oportunidad de darle valor no solo desde la diferencia sino desde el reconocimiento que fortalece el Yo, es el fundamento para crear relaciones a partir de conflictos y de tensiones porque se entiende que todas esas *otras* posturas fundamentan y reconstruyen mi identidad. (Dussel, 1973) enfoca la *Alteridad* en cuanto al decaimiento de la *Totalidad*, en esta totalidad donde estamos en la zona de confort, en la que nada cambia y todo siempre se presenta de la misma manera, es imperativo eliminar todo lo que sea diferente y no pertenezca a nuestro ambiente, la totalidad ensimisma y no da paso a la novedad, a ningún evento que desestabilice las normas establecidas, entonces cuando por el contrario se presenta una empatía con la situación, cuando se deja de atacar lo diferente para reconocerlo y hacerlo partícipe es donde la *Alteridad* se muestra.

Con ambos autores se puede entender que las espacialidades para que se den estos procesos de alteridad son fundamentales, para nuestro contexto, la escuela es un lugar propicio de diálogo y de encuentro. Desde este lugar donde convergen las diferencias es posible, en palabras de (Skliar, *El cuidado del otro*, 2008) crear *pedagogías otras y escuelas otras* en las que la capacidad de asombro y la creación y comprensión permanente de situaciones haga posible un reconocimiento del otro en función de mi propia identidad.

La experiencia irreductible del otro; el nacimiento, la fecundidad, la contingencia, el límite, lo que sabemos y lo que no sabemos; el acontecimiento del otro y las pedagogías; la educación más allá y más acá de la institucionalización; la ritualización y el dogmatismo en la educación; la transmisión, la formación, la transformación, la deformación; la perplejidad con aquello que nos pasa, la falta de lenguaje para narrar lo que nos pasa; (Skliar, 2008, pág. 13)

Así, con la capacidad de escucha y de asombro, se puede cambiar la propia perspectiva por la del otro, aquí entonces nos pondremos en el lugar del otro, no por la asimilación de tenerlo a nuestro lado y aceptarlo sino para posibilitar relaciones con el otro que reconozcan las diferencias y que fomenten el valor por las mismas. De esta manera tanto en el campo académico como en el campo social, la individualidad es fundamental, pero es impensable construirla sin el contacto con los demás, sin las tensiones que fluyen de las dinámicas y de los conflictos propios del ser humano.

De nuevo asumiendo la escuela como un lugar de encuentros y de posibilidades de interacción, es evidente que a pasos agigantados se están permeando las prácticas sociales y culturales por las competencias y las necesidades que produce. El diálogo, la solidaridad, el cuidado y la preocupación por el otro se han dejado a un lado, y es allí donde la escuela se convierte en el espacio que mantiene, que frena y que en pro de su función formadora aparta las realidades de los estudiantes y los sumerge en un lugar de normatividades que no tiene en cuenta todas las emociones y experiencias que también forman y hacen al otro indispensable. En la medida que se cierran las puertas a las realidades, a lo inhumano y las carencias que nos debilitan como persona, también se fomenta el desinterés por el otro y lo que podría representar en la alimentación de mi propia persona; si los espacios como la escuela se abarrotan de reglas por seguir, ¿Cuál será el momento para conocer al otro? Y más allá de conocerlo ¿Cómo comprendo su realidad y de qué manera puedo verme a través de sus ojos?

Cuando nos habituamos a estas actitudes, también abrimos espacio a las exclusiones y a los prejuicios de lo que no conocemos o de lo que no estamos habituados. Esa extrañeza que requiere la presencia del otro junto con todas las situaciones que puede traer consigo son las mismas que nos permiten examinarnos y rearmarnos. A propósito de estas problematizaciones, Piedad Ortega muestra cómo desde estas situaciones se fomentan las desigualdades.

En un mundo explosionado por la profundización de las exclusiones se reconocen las siguientes situaciones: aumento de las desigualdades, con la generación de nuevos grupos de jóvenes y adultos desmovilizados ,reinsertados, desplazados, desempleados, trabajadores itinerantes; procesos comunicativos e informativos colocados en nuevas modalidades de infra pobreza (computadores para educar, competencias laborales),nuevas formas de control y mecanismos de vigilancia; desacomodamientos en las instituciones formadoras; problemáticas psicosociales (múltiples adicciones para olvidar y evadir, trastornos nerviosos, de pánico, crisis de

ansiedad, depresión, fobias)nuevas condiciones existenciales, manifestaciones de todo tipo de violencia y agudización del conflicto armado. (Ortega Valencia, Merchán Díaz, & Castro Sánchez, 2018)

Es entonces que en la sociedad se fomenta el miedo por lo desconocido y ese terrible desapego de lo humano, cuando las desigualdades se agudizan, se cierra el espacio a la reflexión y a la importancia del otro, de su persona, de su pasado, de sus pensamientos y experiencias. Se demanda una transformación de las prácticas, donde se vinculen las diversidades y se fomente el diálogo para el reconocimiento de esos otros que fundamentan el ser individual. La pedagogía crítica es fundamental en estas posibilidades de ser, desde allí se invita a trabajar sobre las emociones que no son valoradas en la normalidad y a reconocer que existen situaciones cambiantes en el sujeto que lo hacen ser quién es y que además lo sigue reconociendo aún en los peores tiempos de su vida; la existencia de lo que se considera negativo, de las experiencias que traen consigo el miedo, el abandono, la tristeza y la indiferencia no pueden convertirse en miedos, al contrario son la base de estas experiencias lo que hace emerger del hombre la solidaridad, que es finalmente el alimento de la sociedad.

3.4 ENCUENTROS CULTURALES

Teóricamente se ha hablado mucho alrededor de las implicaciones teóricas y prácticas que tiene el encuentro de grupos culturalmente distintos; en ese sentido se hace referencia en este apartado al concepto de multiculturalidad y de interculturalidad como conceptos necesarios en la comprensión de la problemática que se está abordando.

3.4.1 MULTICULTURALIDAD

La noción de multiculturalidad, que se ha promovido desde países occidentales, es la representación más cercana que se aborda sobre procesos culturales; aquí la noción está más restringida hacia la existencia de diferentes grupos focalizados en un solo lugar sin la intención de influir unos sobre otros. Se fundamenta en la aceptación de diferencias y el respeto hacia el otro, y en una posible organización social basada en aspectos comunes que promueve la aceptación de diferentes tendencias, así la multiculturalidad está establecida sobre el derecho a la diferencia y al reconocimiento e igualdad de derechos y deberes.

Aunque el multiculturalismo pretende una organización social con posibilidades de convivencia armoniosa, generalmente las sociedades de acogida son grupos hegemónicos que

terminan imponiendo sus reglas y minimizando a los grupos que llegan; estas prácticas donde son evidentes las jerarquías legales, sociales y económicas hacen que los grupos minoritarios se vean expuestos a procesos de discriminación, no solamente vinculados a su raza o lugar de origen, sino a las nuevas prácticas que deben ser adoptadas por ellos para mantenerse dentro de su nueva normalidad; de acuerdo con Walsh (2005), Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad:

Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto la tolerancia del otro, es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión racional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intactas las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros. (Pág., 45)

Desde esta postura se puede entender el multiculturalismo como la intencionalidad de crear espacios para que diferentes culturas existan sin la posibilidad de formar parte o transformar los grupos a los que llegan o entre ellos mismos, de igual manera es claro que detrás de estas posturas que favorecen el derecho a la igualdad y el respeto a primera vista, también se fundamenta un carácter político y estructural que sobrepasan los intereses por la cultura. Es un enfoque que busca la reivindicación a través de la igualdad, pero que al mismo tiempo fomenta un choque cultural al que deben enfrentarse las sociedades, se convierte en la mayoría de ocasiones en una búsqueda de identidad, pero con las prácticas hegemónicas por encima de sus representaciones.

Los procesos multiculturales que surgen del movimiento social y de la acción colectiva, necesitan de una fase de construcción donde los grupos minoritarios puedan estabilizar sus identidades. Dietz (2005). Sin embargo, con la búsqueda de esta construcción también se corre el riesgo que sean absorbidos y por lo tanto sus identidades sean disgregadas dentro de la nueva comunidad. En la misma línea, los planteamientos de (Dietz, 2005) siguiendo a (Habermas, 2016) afirma que los movimientos multiculturalistas, así como los nuevos movimientos sociales dan una reformulada posición a la cultura, se convierte ella misma en un proceso emancipatorio en que las identidades pueden invisibilizar en función de la asimilación cultural.

Después de estas posiciones, el concepto de Multiculturalidad nos hace pensar que trae consigo más prácticas lesivas para los grupos minoritarios que garantías, no obstante, el

multiculturalismo ha sido fundamental para la construcción de debates sociales y culturales, ha cambiado el concepto de las dinámicas sociales y además del favorecimiento de la diversidad, en el campo pedagógico ha permitido configurar diferentes perspectivas. Alrededor del concepto multiculturalismo, se muestran diferentes apreciaciones presentadas por González (2005). *El multiculturalismo conservador* que se basa en el reconocimiento de la tradición colonialista, niega la raza blanca como etnia, aunque dice reconocer la diversidad pretende que las personas se rijan por sus reglas y culpan de cualquier evento a las personas que no pudieron adaptarse a su realidad. *El multiculturalismo liberal de izquierda* considera la diferencia la esencia del problema, afirma que los verdaderos enfoques deben estar en la raza, sexualidad, género y clase y que la insistencia en la igualdad suaviza las formas de entender al otro. *El multiculturalismo crítico* analiza a partir de la diferencia cultural las relaciones de poder, rechazando la visión de la cultura como no conflictiva y democrática, entiende las diferentes representaciones de raza, sexo y género como producto de las luchas sociales y configura dichas relaciones en otros espacios, como la escuela.

Como se puede ver los diferentes conceptos de multiculturalismo tienen en común el reconocimiento a la diversidad y el respeto por lo diferente; estas tendencias que aportan al reconocimiento sumado a las luchas y reivindicaciones de los pueblos son las que han permitido propiciar las reivindicaciones de los grupos minoritarios en sus luchas por la reclamación de sus derechos, además de favorecer los procesos de tolerancia, democracia e inclusión. El debate está en que estos procesos están siendo idealizados y se dan desde el desconocimiento de relaciones de poder, desde estos elementos políticos en los que los procesos de homogeneidad son constantes, se niega la construcción de la sociedad con los otros y se mantiene las prácticas de estigmatización en grupos focalizados.

3.4.2 INTERCULTURALIDAD

La Interculturalidad entendida como un concepto novedoso que se usa de manera frecuente no solo en el ámbito social sino también pedagógico, ha permitido analizar las relaciones sociales y las posibilidades en la escuela de una manera más abierta y centrada a nuestro contexto. Podemos decir que la Interculturalidad más allá de un concepto que se puede definir o describir, es un enfoque que surge desde la noción de Multiculturalidad y que está orientado a un actuar propositivo donde no solo se respeten y se reconozcan diferentes posiciones culturales, sino que avance hacia la posibilidad de cambio dentro de una sociedad

con evidentes situaciones de inequidad. *Interculturalidad como respuesta a la desigualdad social, acentuada por las diferencias culturales, como se presenta en los países industrializados, desde la visión de mercados, imperios y alianzas económicas.* (Caune, 2009)

Aunque la Interculturalidad tiende a ser entendida como la coincidencia de diversas culturas en un mismo espacio y tiempo, es necesario resaltar que el enfoque Intercultural además de estar fundado en la multiculturalidad, presenta manifestaciones dentro de las estructuras políticas que provienen de la resistencia de los pueblos indígenas y la lucha social de minorías. La Interculturalidad puede comprenderse como un proceso de resistencia que permite a los pueblos minoritarios rescatar sus saberes, su cosmovisión y su aporte a la sociedad, este proceso que además de elevar voces invisibilizadas es una herramienta para generar dinámicas sociales enfocadas al diálogo de saberes y a la vinculación de otras culturas sin imposición, intención de cambio, o supremacía. De acuerdo con esto (Walsh, 1998) define la Interculturalidad como:

Intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esta manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Pág. 119).

Así mismo la Interculturalidad permite crear relaciones por encima de las diferencias sociales y culturales; permite la relación con otros sujetos y la comprensión de sus valores, saberes y tradiciones. Es un camino a la comunicación de grupos sobre las premisas del respeto, la igualdad y con la intención de generar un desarrollo de capacidades plenas que permitan la reflexión, la interrelación y el enriquecimiento sin dejar de ser conscientes de su independencia. De acuerdo a esto la Interculturalidad da lugar a otras posturas, a otras ideologías, a otras cosmovisiones; es una oportunidad para exaltar desde lo comunitario los procesos de construcción que han tenido otros grupos históricamente segregados y marginalizados. Enfatizando un poco, la Interculturalidad es una práctica que permite construir espacios donde las relaciones sociales estén de una manera equitativa en cuanto a conocimientos, sentidos y prácticas distintas, (Walsh, Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad, 2005)

Tomando en cuenta algunas características nombradas anteriormente, el enfoque Intercultural más allá de estar ligado a las diferencias culturales, es una representación de las

luchas que se dio ante la inexistencia de relaciones y la falta de adecuación de grupos minoritarios a las establecidas normas sociales; es un proceso político que ha develado un mundo normativo y estático que niega la identidad histórica de los sujetos e invisibiliza la construcción personal y colectiva de identidad, aquí donde se excluye en donde también surge el espacio para el reconocimiento y la necesidad de la exaltación del individuo con su identidad y su proceder histórico; esta mediación que promueve la Interculturalidad del ser, el proceder y el reconocer para vincular es una herramienta para el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia individual y colectivo y la posibilidad de creación de normas sociales que vinculen al sujeto con todo lo que representa, al respeto, (Caune, 2009) afirma:

En una sociedad que reflexiona sobre sí misma, la mediación se presenta como una apertura hacia el sentido concebido a la vez como una relación social construida con la participación de los actores y como un significado compartido. En el ámbito de la cultura, el concepto de mediación ha sustituido a la apología indiferenciada de la creación artística, así como a la sacralización del arte y del creador. Sin embargo, sería muy esquemático explicar la mediación cultural como un efecto de moda que especifica el concepto en el campo de la cultura (Caune, 2009).

Acudiendo a otras definiciones, el filósofo Tubino (2005) en el texto *La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político* puntualiza que la Interculturalidad como un plan viable más que como una utopía, una nueva modernidad donde se pueda construir a partir de tradiciones múltiples y donde se rechace el sesgo homogeneizador existente hasta ahora; más que una postura es una apuesta hacia la democracia y la construcción de ciudadanía. Es también centrarse en los modelos neo-liberales y en las políticas de lucha contra la pobreza que finalmente no tratan de fondo el problema de inequidad y de desigualdad social, es entender el desconocimiento de los movimientos sociales y culturales, sus aportes y su historia, la negación de su ser en la construcción de proyectos y la inexistencia de una participación real de los actores minimizados. Es entonces, desde la posición del filósofo también una oportunidad para trabajar sobre las diferencias, sobre los otros y con la intención de fortalecer identidades propias, así lo define:

La Interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. La Interculturalidad como proyecto social de democracia radical no es un antes sino un después de la Modernidad. Por ello, los filósofos que

han reflexionado sobre el tema nos recuerdan que no hay que confundir la interculturalidad ni con el llamado nostálgico a un pasado idealizado que nunca existió (la utopía arcaica) ni con el rechazo maniqueo y en bloque a la Modernidad Occidental. Lo que se rechaza en la modernización es su sesgo homogeneizantes y occidentalizador. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por "crear formas nuevas de modernidad." Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones. (Tubino, 2005, pág. 2)

Basada en las posturas anteriores, sería imposible ver la Interculturalidad sólo desde un intercambio de culturas, es importante concebirla como la transformación en diferentes campos sociales; es claro de igual manera que tiene en su enfoque distinciones de la multiculturalidad, diferencias que intentan trascender en el orden político, ético, e incluso económico de las nuevas configuraciones sociales. Así, con la descripción de Interculturalidad, se hace necesario profundizar en el Multiculturalismo como concepto constante en el abordaje de enfoques interculturales.

3.4.3 INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. (2005). Con este referente y con la ampliación de los conceptos anteriores de multiculturalidad e interculturalidad, partimos de la idea que los enfoques Interculturales están ligados a una discusión y construcción constante, es una perspectiva que busca encuentros, intercambios y la visibilización de sujetos históricos y transformadores.

Por ser un término que ha sido retomado en algunos espacios y que se está trabajando actualmente de manera casi obligatoria en los espacios pedagógicos, se hace necesaria la comprensión más puntual, con esta intención se tomarán dos categorías que permiten identificar los alcances del enfoque, referente a ellas se encuentran las siguientes distinciones argumentadas por (Tubino, 2005). *El Interculturalismo funcional*, aquí se da valor al diálogo y al reconocimiento cultural, pero no se tiene en cuenta los índices de pobreza a los que pertenecen las culturas subordinadas, además el discurso que se maneja alienta a mantener la segregación y promover las necesidades de asimilación por encima de la cultura. Es entonces que a través de este discurso se naturalizan las prácticas de estigmatización, de exclusión y de soberanía de la cultura dominante sobre los acogidos.

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales , los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. (Tubino, 2005, pág. 5)

Aunque el Interculturalismo funcional promueve el diálogo y la sana convivencia, no trastoca el orden social establecido, no evidencia el trasfondo de las desigualdades sociales ni permite el cambio de las reglas establecidas, allí no se da cabida al cuestionamiento del sistema actual y por lo tanto se disminuyen las tensiones culturales e identitarias que fortalecen la identidad de los grupos. Es un discurso que favorece en gran medida al sistema económico y de Estado vigente pues promueve la igualdad a razón de la dominación cultural, en palabras del filósofo una “*discriminación positiva*”. El reconocimiento y el respeto por otras culturas se convierte en una estrategia para controlar el conflicto y las tensiones étnicas, además se focaliza en la conservación de los sistemas neo- liberales incluyendo a los grupos excluidos. Walsh (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural.

3.5. TRADICIÓN ORAL

El vínculo del hombre con el lenguaje es un lazo que se enriquece con cada experiencia, por eso la importancia de sus tradiciones verbales radica en la apropiación y significación que cada individuo le otorga. Aunque se entienda que la tradición oral es “riqueza”, es necesario apuntar hacia algunos aspectos que nos harán comprender realmente cual es el valor de este concepto. En primera medida, es fundamental revisar que la “tradición oral” se entiende como una facultad que está precedida por la escritura y el dibujo, se atribuye específicamente a las manifestaciones vinculadas con mitos, leyendas, cantos y demás rituales; en segunda medida, la tradición oral es una fuente histórica sobre la que se puede reconstruir el pasado ligadas a transmisiones que de generaciones en generaciones pueden cimentar las memorias de los pueblos Vansina, (1967) es necesario aclarar que todas estas características anteriores están vinculadas a grupos colonizados que muestran en sus formas de expresión una forma de resistencia ante la extinción de sus cultura. Entonces, viéndolo de esta manera los grupos colonizados y que son ahora producto de prácticas de estigmatización y segregación, ¿Son los únicos dueños de una tradición oral? ¿Por lo menos de una que merezca ser resaltada?

Las manifestaciones verbales están ligadas intrínsecamente a las representaciones biológicas y culturales, es decir, el lenguaje trae consigo el rastro del color de la piel, de la historia y de su posición en la sociedad. Así la tradición oral más allá de ser una simple repetición de palabra, es la representación de la persona ante el mundo, es a través del lenguaje que se puede mostrar lo que se es y lo que se vive; el lenguaje en la tradición oral es la muestra de su vida y va más allá de la asimilación de saberes y costumbres por medio de las palabras; es una apropiación individual y colectiva de la cultura que lo rodea y que le permite entender el valor de su procedencia, pero también la riqueza de lo ajeno. Fanon (2009), habla sobre la relación del humano y el lenguaje y ante ello afirma.

Hablar es emplear determinada sintaxis, poseer la morfología de tal o cual idioma, pero es, sobre todo, asumir una cultura, soportar el peso de una civilización. Un hombre que posee el lenguaje posee por consecuencia el mundo que expresa e implica ese lenguaje. Se ve a dónde queremos llegar. En la posesión del lenguaje hay una potencia extraordinaria. (Fanon, 2009, págs. 49,50)

De esta manera, se evidencia que la tradición oral no es sencillamente un paso de conocimiento de un individuo a otro, es herencia colectiva que se refleja en cada una de las manifestaciones que evidencia su vivir, su sentir y su saber. La tradición oral es el arraigo, es la resistencia de las experiencias a través de las palabras, la tradición oral es un vínculo con la comunidad y es la oportunidad de manifestar en el presente la cultura del pasado.

Refiriéndonos ahora específicamente a la tradición oral afrodescendiente, las comunidades negras son abundantes en tradición oral, sus manifestaciones verbales son un grito de pervivencia ante las prácticas colonizadoras; por medio de cantos, alabanzas, arrullos, y rituales su cultura pudo mantenerse y sobrepasar generaciones. En esta voz no solo se refleja su proceder, sino que se manifiesta el valor de la familia, de la naturaleza, de los ancestros y de los saberes, a través de la palabra circundante su identidad se fortalece y de esta manera refleja el significado de su cultura en el desarrollo de la historia. Para (Quezada & Callejas, 2006), la tradición oral es también la oportunidad de abordar las particularidades de la cultura afrodescendiente, de entender sus manifestaciones dentro de su contexto y de entregar el valor que le corresponde a cada una de sus muestras.

En contraposición a todas las virtudes de la tradición oral y de lo que representa para muchos pueblos ancestrales, también es necesario describir en esta categoría los procesos de *nueva adaptación* a los que se ve sometido el lenguaje por cuenta de las dinámicas homogeneizantes de las culturas que acogen. Es inevitable que el *complejo de inferioridad* del colonizado al que se refiere (Fanon, 2009) se vea reflejado en las manifestaciones de su lenguaje, en la medida en la que el colonizado se aleje de su lugar de procedencia y se acerque al lugar de “acogida” intentará encajar con las nuevas costumbres y con las acordes y normativas formas de expresarse; de esta misma manera el estudiante afrodescendiente que llega a las aulas urbanas no pierde oportunidad de hablar como su par, de demostrar que puede adaptarse a las nuevas situaciones y los nuevos compañeros. Esa desconfianza que se genera de la lengua propia porque no lo permite hacerse partícipe de su nueva realidad y de su nuevo grupo social, hace que la tradición oral se convierta en un dispositivo de enajenación, profundizando discursos donde su posición social y cultural más allá de ser aceptada será cuestionada de manera constante.

El negro que entra en Francia reaccionará contra el mito del martinicano comeerres. Se apropiará de él y se confrontará verdaderamente con él. Se aplicará no solamente a hacer rodar las erres, sino a rebozarlas. Espiará las más nimias reacciones de los demás, se escuchará hablar y, desconfiando de la lengua, ese órgano desgraciadamente perezoso, se encerrará en su habitación y leerá durante horas, esforzándose en hacerse dicción. (Fanon, 2009, pág. 51)

Así, aunque la tradición oral sea uno de los caminos de resistencia, también es un camino de enajenación del sujeto. La importancia de este concepto radica en la representación del colectivo, de su cultura, en la intencionalidad de pervivencia del pasado y de dar valor a sus saberes, por eso la tradición oral es un camino de encuentros con identidades, es la oportunidad de aceptación ante la sociedad.

3.5.1 MEMORIA Y TRADICIÓN ORAL

El lenguaje como fundamento del hombre permite que este se vincule con la cultura y que reproduzca a su vez testimonios o costumbres de sus lugares de origen, en este sentido la tradición oral como abordamos en el punto anterior es una fiel representación del ser ante el mundo y de lo que significa para él. Así las formas de expresión más allá de una herramienta comunicativa tienen un vínculo con la historia y con la memoria de las personas, en estas manifestaciones verbales se logran identificar los espacios, las personas o los momentos que

dieron lugar a la configuración de ser que se tiene ahora; en estos momentos cuando hablamos de la tradición oral y la memoria es cuando también entendemos como el concepto de alteridad se vincula con todo ello.

Los procesos que se mantienen de tradición oral y la pervivencia de la memoria de cualquier grupo cultural, son el resultado de una relación con el otro y del reconocimiento genuino de los demás para conformarme yo como sujeta a la memoria es un tema fundamental en la Historiografía, es una habilidad o una estructura cambiante o invisible (Erll, 2012) que permite recordar pero también olvidar, la memoria es base de la historia cultural e individual, es un vehículo de sentimientos, de pensamientos y de resistencias. La memoria no puede desvincularse de la oralidad y de su tradición, la palabra viva que enriquece y que perdura es el fomento de la memoria de los pueblos que han sido segregados históricamente, la palabra es la que permite que la memoria resista y que puede generar diferentes interpretaciones de los hechos pasados, la palabra enriquece la identidad y fortalece la cultura. En este aspecto es importante reconocer dos tipos de memoria que abarca (Halbwachs, 1968) en su texto *La mémoire collective* y que nos permiten comprender de una manera más profunda la relación que existe entre ella y la tradición oral estrechamente ligada a las relaciones sociales que mantenemos a lo largo de nuestra vida.

- Memoria histórica: Aquella que se reconstruye desde el presente y que permite identificar características de un pasado reinventado, esta memoria prevalece en la medida que el grupo lo permita. Es una visión individual que puede ser modificada.

- Memoria colectiva: Es la que está fundamentada en la experiencia de una comunidad, es la que hace pervivir el pasado porque se encuentra entre diferentes personas de un mismo grupo.

Estos dos tipos de memorias que presenta el psicólogo no podrían darse si no existiera una manifestación lingüística de por medio, estos procesos de construcción de memoria y de conciencia que fortalecen una comunidad se pueden evidenciar por medio de relatos, cantos, rituales, dichos y refranes que traen consigo la memoria de un grupo. Es conveniente entonces generar lazos irrompibles entre la tradición oral y la memoria, dependen una de la otra para existir y para mantenerse, sería impensable acudir a la memoria sin antes escuchar o hablar y sería imposible revivir la tradición oral sin la memoria que la perdure.

Es la tradición oral el canal para que la memoria pueda situarse espacial y temporalmente, y aunque puede en ocasiones enfocarse en un nivel más individual que colectivo, es una

herramienta imprescindible para vincular las tradiciones y cosmovisiones de un grupo a la sociedad, esta articulación es necesaria para dar un significado más ético a cada una de las representaciones morales y afectivas de quienes consideramos ajenos o por lo menos de quienes están invisibilizados la mayoría del tiempo.

Tampoco resulta asombroso que los pueblos orales por lo común, y acaso generalmente, consideren que las palabras poseen un gran poder. El sonido no puede manifestarse sin intercesión del poder. Un cazador puede ver, oler, saborear y tocar un búfalo cuando éste está completamente inerte, incluso muerto, pero si oye un búfalo, más le vale estar alerta; algo está sucediendo. En este sentido, todo sonido, y en especial la enunciación oral, que se origina en el interior de los organismos vivos, es "dinámico". (Ong, 1982)

La tradición oral vinculada inevitablemente con la memoria permite que los conocimientos sean transmitidos de una generación a otra, pero además que estas manifestaciones verbales estén permeadas de color y de vida propia hace que existan interrelaciones y que se genere un impacto cultural que promueva la diferencia y el reconocimiento de los otros a través de su voz. De qué otra manera si no es por la palabra que todos logramos identificarnos en un grupo y reconocer nuestro pasado, la memoria que se refleja en palabras despliega un sinnúmero de posiciones, de hechos y de experiencias que fortalecen y entregan identidad al individuo.

La tradición oral afrodescendiente está mediada por diferentes circunstancias y también por diferentes intereses, la importancia y riqueza de sus expresiones verbales que ahora son relevantes en el campo historiográfico, social y pedagógico son producto de los procesos de colonización donde su voz y su identidad fueron acalladas y en el que se tuvo que rescatar las características culturales predominantes para no caer en el olvido.

El despojo de sus territorios, la violación de sus derechos y los conceptos alienantes a manos del colonizador lograron invisibilizar su cultura y las manifestaciones verbales propias de ella, también en estos procesos hegemónicos se perturbaron las identidades, se doblegaron voluntades y se forjaron nuevas creencias; los discursos de resistencia a los que nos referiremos en este apartado son un muestra de resiliencia pero también traen consigo el cambio radical de pensamiento en muchos individuos. Refiriéndonos de nuevo a Fanon y a la relación del negro

con el lenguaje, es claro desde el punto de vista y experiencia del autor que *los negros*¹ quieren demostrar a toda costa que son capaces de ser como *los blancos*, intentan igualarlos en sus pensamientos, en su actuar y por supuesto en su hablar, a pesar de existir una supremacía latente *del blanco sobre el negro*, se postula a diario para ser uno de ellos y formar parte de lo que es excluido habitualmente. *Por penosa que nos resulte esta constatación, estamos obligados a hacerla: para el negro no hay más que un destino. Y es blanco* (Fanon, 2009).

Cabe aclarar que estos intentos de mimetización que describe el autor no son generados por simple gusto de los grupos minoritarios; aquí la importancia radica en que los efectos psicológicos crearon complejos de inferioridad, siendo este el mayor éxito de la hegemonía, destruir y despojar una cultura para convertirla en algo menor a ella, pero siempre adaptada a las imposiciones de los colonizadores. Las consecuencias de estas prácticas se interiorizan e inundan de cuestionamientos sobre adaptabilidad lo que antes estaba totalmente claro y establecido, se pone en juego la esencia del ser.

Sin embargo; desde abajo, desde los acallamientos e invisibilizaciones es que se da lugar a prácticas de resistencia que salvaguardan la dignidad, la identidad y los valores. Esta tradición oral en la que nos hemos enfocado y que ha permitido que las colectividades pervivan, se han convertido en resistencia, en una nueva aceptación y en un surgimiento del poder a través de la palabra, que finalmente y como se ha aclarado antes no podría ser sin otros y no tendría valor sin el reconocimiento de los pares. (Oslender, 2003), reconoce la importancia de tradición oral en los pueblos afrodescendiente del Pacífico, colombiano y hace referencia a ella como un elemento fundamental para reconstruir y transmitir la memoria, además hace énfasis en lo necesario que es sacar la tradición oral afrodescendiente del estigma del folclor y que es una representación política que permite evidenciar su participación en las rebeliones y como herramienta de resistencia. Estos discursos de resistencia que muestran su cultura de una manera simbólica desafían las estructuras de poder y aportan al resurgimiento de su memoria colectiva.

En este sentido, podemos acercarnos a las formas cotidianas de la tradición oral en comunidades negras como expresión de resistencia a percepciones dominantes sobre territorio y

¹ Fanon utiliza en su texto *Piel negra, máscaras blancas* la palabra *negre* (peyorativo) y *noir* (neutro) para dirigirse a la raza, debido a que en el castellano la palabra equivalente es *negro* y no tiene ambivalencias en su significado, es la palabra que se usará como referencia cuando se cite al autor.

espacio en el Pacífico colombiano: resistencias “ocultas”, pues no parecen constituir un desafío abierto al poder dominante, pero sí se dejan movilizar, por ejemplo, en el proyecto político de comunidades negras por el reconocimiento legal de sus derechos culturales y territoriales. (Oslender, Discursos ocultos de resistencia, 2003, págs. 206,207)

En consecuencia, con estos argumentos, se puede entender la tradición oral como vivencias, representaciones y posturas ante la realidad del pueblo afrodescendiente; su oralidad no es solo folclor, en ella se presentan críticas, solicitudes, revoluciones y malestares, también se habla de amores, de amigos, de soledad y de felicidad. Los discursos de resistencia que están presentes en las formas de expresión de los afrodescendientes son un fenómeno social y político que trae consigo el poder desde la palabra y la acción desde el valor de la voz, no solo como herramienta de transmisión de saberes y cosmovisiones sino principalmente como emancipación. Estos discursos son los que devuelven al pueblo la identidad que se sentía perdida al inicio de este apartado, desde la palabra es posible visibilizar y resignificar una cultura que se sintió segregada, estos discursos son la memoria que enaltecen al pueblo. En palabras de Oslender, es un *contralenguaje* que generó resistencia. “Podemos afirmar que este contralenguaje empezó a gestarse desde muy temprano como discurso oculto de resistencia, una resistencia contra el lenguaje impuesto y, a la vez, creadora de un contralenguaje que expresa las experiencias culturales y memorias colectivas propias.” (Oslender, 2003, pág. 223)

La tradición oral destacada en estos discursos de resistencia se muestra una vez más por encima de simples habilidades de expresión, en este punto se integra con las representaciones culturales, la memoria, la identidad y la dignidad de un pueblo. Su voz es también la reivindicación de sus derechos y la fortaleza de su revolución, es resistencia.

3.6. ESTIGMATIZACIÓN

Ante la diversidad de situaciones por las que han tenido que atravesar los estudiantes afrodescendientes que llegan a los colegios públicos de Bogotá, es necesario interpelar acerca de la estigmatización y de los diferentes estereotipos que recaen en las personas que provienen de otros lugares del país y que además poseen otras formas de comunicación y de expresión. Los procesos sociales que se llevan en las escuelas son fundamentales para el fortalecimiento de la identidad y el reconocimiento de los “otros” que en ocasiones se consideran extraños porque no cumplen o rompen las normas establecidas; en estos procesos donde confluyen diferentes orígenes, diferentes visiones, diferentes identidades, también surgen medios para

categorizar a las personas, para otorgarles características distintivas que hacen que se perciban de manera distinta ante el resto.

Según el sociólogo y escritor Goffman (1963) es el medio social quien establece las categorías de lo que en él se pueda encontrar, solamente desde de los intercambios rutinarios y sin generar ningún tipo de reflexión sobre las personas; partiendo de la apariencia física se puede percibir en qué categoría podría estar o qué atributos podría tener, esto sin tener aún en cuenta aspectos como los valores o las ocupaciones de las personas extrañas. Específicamente habla de tres tipos de estigma: las abominaciones del cuerpo (malformaciones, enfermedades), los estigmas tribales (raza, nación, credo) y los defectos del carácter (aquellos que devalúan a los sujetos) además Goffman hace referencia el término estigma de la siguiente manera:

El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero por lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso, ni ignominioso en sí mismo. (Goffman, 1963, pág. 15)

Una de las características del estigma está presente en la necesidad de reforzar una expectativa difundida de quienes pertenecen a una categoría en particular y sienten que de una u otra manera deben apoyar las normas establecidas, (Goffman, 1963). Asimismo, la estigmatización es un acto recurrente en las aulas de clase, con los estudiantes e incluso con sus familias que llegan a adoptar prácticas diversas cuando se trasladan a ciudades como Bogotá se encuentran con falsos conceptos sobre sus personas, que afectan de manera importante las relaciones e interacciones sociales además de los procesos laborales y académicos en la ciudad. Estigmas ligados a su color piel, género, procedencia y formas de expresión generan una interseccionalidad sobre aspectos que se categorizan como negativos y que permean el imaginario de las personas que los perciben como extraños.

Esto está ligado por supuesto a la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes afrodescendientes, teniendo en cuenta que además de las características anteriormente cuestionadas, también se suma a esto el hecho de generar competencia en algunos sectores laborales. Debido a dichas situaciones en las cuáles se cuestiona su desempeño, surgen las inseguridades de las personas que están siendo estigmatizadas, al sentirse diferente y al darse cuenta que los demás los clasifican en otras categorías, temen

acerca de su posición, de sus oportunidades laborales y de sus interacciones sociales. Continuando en la línea de definiciones que nos aporta (Goffman, 1963), es pertinente comprender que las diferentes prácticas que se crean alrededor del sostenimiento de la normalidad crean situaciones en las que el estigmatizado no tiene idea de qué manera está siendo percibido y cuál es el concepto que tienen de él o ella.

La incertidumbre del estigmatizado surge no solo porque ignora en qué categoría será ubicado, si no también, si la ubicación lo favorece, porque sabe que en su fuero interno los demás pueden definirlo en función de su estigma. (Goffman, 1963, pág. 25)

De esta manera al estigmatizado sentirse expuesto y sin la certeza de que es lo que genera su presencia en los demás, se siente desamparado y empieza a sentir invadida su intimidad, y perciben (o creen) que su posición y la categoría está devaluada con respecto al diseño social establecido. Como se ha podido ver a través de las definiciones del sociólogo, el estigma social proviene de las caracterizaciones que se dan a lugar desde lo extraño y desde la imperiosa necesidad de que prevalezca lo establecido y normalizado; de igual manera se evidencia que los estigmas sociales surgen del asumir que se pueden hacer, pensar o incluso intervenir en las identidades de los demás.

Algunas otras concepciones sobre el tema, se pueden ver en el artículo de la revista *The social psychology of stigma* Major & O' Brien, (2005) al incluir los "mecanismos de la estigmatización", que se describen dentro de cuatro grupos específicos: (a) tratamiento negativo y discriminación directa, (b) procesos de confirmación de expectativa, (c) activación automática de estereotipos y (d) procesos de amenaza de identidad. En el primero de los mecanismos, la estigmatización afecta directamente los espacios comunes en los que se desarrollan los individuos estigmatizados: el trabajo, el colegio, el sistema de salud y el de justicia está dominado por prácticas discriminatorias que afectan de manera directa su estatus social, además de formas futuras formas de discriminación, ya que las prácticas empiezan a establecerse y normalizarse dentro de dichos espacios. En el segundo mecanismo, los estereotipos que fueron creados por los perceptores se pueden convertir en hechos o profecías "auto cumplidas" en las que se actúa hacia objetivos estigmatizados afectando sentimientos, pensamientos y comportamiento.

En el tercer mecanismo, el estigma puede activar automáticamente los estereotipos negativos y afectar el comportamiento que los lleva a ser estigmatizados por otros; esto debido

a que los estereotipos están íntimamente ligados a los comportamientos que aunque pueden ser situacionales pueden convertirse en estigmas permanentes y finalmente el último mecanismo donde los estigmas, ya sean individuales o colectivos pueden afectar la identidad y generar ambigüedad personal y colectiva, demostrando de esta manera que al grupo social sentirse devaluado también puede sentir amenazas y vulnerada su identidad.

Continuando con las afirmaciones de (Goffman, 1963) , el proceso que se lleva a cabo con la estigmatización también lleva al estigmatizado a una carrera moral, donde asume algunas de las percepciones que tienen las demás personas sobre ellos y de esta manera adquirir creencias relativas del grupo social mayor; este tipo de prácticas se ven reflejadas en los espacios educativos donde los estudiantes afrodescendientes terminan de alguna manera simulando los estereotipos y hacen de ellos espacios de reflexión e incluso de aprendizaje como lo hace ver el sociólogo en algunos ejemplos con niños huérfanos o discapacitados, donde finalmente la carencia o el estigma no les limita de tener una experiencia moral.

De este modo, a menudo se señala el ingreso a la escuela como la ocasión para el aprendizaje del estigma, experiencia que muchas veces se produce muy precipitadamente el primer día de clase y que se manifiesta mediante insultos, burlas, ostracismos y peleas. (Goffman, 1963, pág. 47)

Enfrentando dichas situaciones donde las estigmatizaciones se naturalizan dentro de los espacios sociales esenciales del desarrollo humano, los estigmatizados hacen conciencia de los mecanismos de adaptación que deben tomar para favorecer su permanencia dentro de un grupo de normales, teniendo en cuenta que desde el inicio están siendo sometidos a calificaciones y categorizaciones el estigmatizado también asume su espacio de valoración que finalmente lo ayuda a conformar una comunidad que reclama, restablece y enorgullece.

4. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

Vincular la experiencia de las personas y generar comprensiones a partir de las maneras como se asumen las realidades personales, sociales y culturales ha sido fundamental para el estudio de las ciencias sociales en los últimos años. La objetividad de las investigaciones donde prevalecían las investigaciones moralistas, alejadas de la realidad y donde se omitía todo lo que sucedía al interior de los sujetos y las subjetividades que ellos se suscitaban, lograron distanciarse un poco de los procesos investigativos permitiendo abrir paso a diferentes maneras de reflexión a partir de los sujetos y de los contextos que ellos habitan y representan.

Esta nueva perspectiva del enfoque cualitativo, exalta la necesidad de comprender a partir de los detalles, de la complejidad y del contexto, se hace necesario entonces abarcar y dar cabida a todo lo que el sujeto es, su construcción de ser, creer y hacer. Se intensifica la necesidad de acercarse al sujeto, de reconocer el contexto y de hacerlos partícipes y veedores de la manera como se construye el conocimiento a partir de sus situaciones particulares. Las formas como se comprende el mundo a partir de los procesos sociales fundamentan un nuevo espacio en la construcción de conocimiento, de esta manera (Mieles, Tonon, & Alvarado, 2012) traen a otros autores con algunas caracterizaciones.

Desde el enfoque cualitativo, la realidad epistémica requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares que hacen que ésta dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar propias de esos sujetos cognoscentes. Se asume, entonces, que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual los valores median e influye la generación del conocimiento, lo que hace necesario insertarse en la realidad objeto de análisis para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad e intersubjetividad se conciben como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento, como lo asumen el positivismo y el postpositivismo Parra (2005) Sandoval (1996), Mieles, Tonon, & Alvarado (2012)-

De esta manera la perspectiva cualitativa de la investigación asume que la realidad es algo cambiante y que se construye continuamente a través de los sujetos que están en ella y de la manera como son comprendidos sus contextos. El interés de dicha perspectiva está situado en las formas en la que la sociedad es interpretada y comprendida, permitiendo acercarnos a una búsqueda de conocimiento para experimentarlo y adaptarlo a una realidad concreta, se espera

la profundización en el tema, sus sujetos y contexto para de esta manera entender a profundidad el problema y de esta manera llevarlo a diferentes niveles. En este sentido, es necesario resaltar lo que propone (Vasilachis, 2006) en cuanto a las características de la investigación cualitativa:

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. Es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. (Vasilachis, 2006)

Los orígenes de esta perspectiva investigativa se darían desde inicios del siglo XX con los estudios sociológicos y antropológicos, en los que se hizo necesario permanecer en el terreno y recolectar datos a través de la observación y el diálogo con los sujetos quienes eran finalmente los que permitían la comprensión de la situación, de su cultura y de sus relaciones. La Escuela de Chicago sería uno de los primeros lugares donde se trabajó la aplicación de métodos cualitativos en grupos específicos con cuestiones sociales determinadas por diferentes situaciones; como la pobreza, la migración, los encuentros en los barrios, las relaciones familiares, situaciones sociales y económicas. Las familias obreras y migrantes fueron los primeros sujetos de estudio en esta perspectiva cualitativa, desde allí no solo se pudo conocer la problemática social sino que también permitió comprender y analizar las narrativas de los sujetos y los vínculos que surgían de ellos con la realidad que estaba siendo estudiada, de esta manera las comprensiones a profundidad sólo podrían darse en la medida que se reconociera el contexto y la relación con los sujetos haciendo uso de observaciones, entrevistas, historias de vida y diarios de campo. De nuevo vale la pena atender a lo que propone (Vasilachis, 2006) citando a Mason (2006) cuando afirma que la solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social.

De igual manera con los estudios hechos por Frederic le Play finalizando el siglo XX se pudo abordar el trabajo con familias de clase trabajadora a través de la observación, donde además de hacer un acercamiento al sujeto y al contexto directo, se pudo detallar la interacción con otros lugares; como la escuela, la iglesia y por supuesto las relaciones sociales que desde allí se generaban. Con su trabajo *Les Ouvriers Européens* se constituyó el *Método Social de Le Play* fundamental en la apertura del camino de las interpretaciones humanas y sociales.

El paradigma cualitativo es pertinente para los acercamientos a la Interculturalidad en la educación porque permite el análisis y la comprensión de diferentes fenómenos y espacios culturales que suponen una realidad cambiante. Desde allí la investigación cualitativa permitirá una comprensión y aproximación más amplia a los eventos sociales que se pretenden analizar en la presente investigación, teniendo en cuenta que además de ver las personas y sus comportamientos también se ocupa de los movimientos sociales, de sus interacciones y los encuentros que se dan, asimismo es indispensable para llegar a la comprensión de las formas de expresión y las narrativas que se dan en un lugar específico como la escuela.

4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Visto de esta manera y tomando las características del paradigma cualitativo, la presente investigación asume como enfoque el estudio de caso, siendo este una forma de abordar un fenómeno contemporáneo que está vinculado a la vida real y que permite la comprensión de sujetos y del contexto, además de buscar una mayor comprensión del fenómeno..

El estudio de casos surge en los años 70 vinculados a las escuelas de negocios, clínicas médicas, en derecho, antropología o educación y desde allí se manejó de dos maneras diferentes: la primera como método de enseñanza – aprendizaje y la segunda como método de investigación. Como herramienta pedagógica, el estudio de casos simula una situación real en donde el lector toma un rol de participante en la situación, aquí se pretende la comprensión de esta simulación y supone la descripción y el análisis de la misma. Lo fundamental del estudio de casos como herramienta pedagógica, es que hace que el participante de acerque directamente a la situación y de esta manera logra detallar cada aspecto que allí se pretende. Como estrategia de investigación, el estudio de casos se basa en la comprensión de un fenómeno contemporáneo y basado en diferentes fuentes y datos trata una situación específica que se podrá describir, interpretar o evaluar de acuerdo con el propósito de la investigación.

En las décadas de 1970 y 1980 el estudio de casos se volvió más popular entre los investigadores, sobre todo en aquellos que seguían las investigaciones de corte cualitativo; desde este momento además de las escuelas de derecho y las clínicas médicas, ciencias como la psicología y la pedagogía acercan las ciencias humanas y sociales a un proceso de indagación más profundo y empírico, que vinculó a los sujetos y además les permitió como investigadores involucrarse en los campos y entender los contextos.

Aunque existen diversas definiciones y características alrededor de estudio de casos, la presente investigación se basará en los fundamentos planteados por Robert Stake, dicho autor es uno de los pioneros en la implementación de estudio de casos y desde esta posición se muestra la pertinencia e importancia del enfoque en el problema de investigación planteado. Para esto es fundamental comprender algunas aclaraciones sobre el estudio de casos, según (Stake, 1999) el estudio de casos no es una neta opción metodológica sino una elección de lo que será estudiado, además este enfoque fue usado por los investigadores porque les permitía entender de manera sensible el contexto así como la cultura y la raza. . El estudio de casos es una forma de investigar y es definido de acuerdo a los intereses individuales, no es una metodología de investigación porque no trae consigo una teoría detallada para su funcionamiento, es más bien el que estudiar, el que analizar y en torno a que.

De igual forma (Stake, 1999) plantea tres tipos de casos de acuerdo a la finalidad de la investigación. El estudio de casos intrínseco, instrumental y el estudio de casos colectivo; *El intrínseco* en el que se pretende alcanzar una comprensión mayor del fenómeno particular más allá de crear teoría , aquí no se elige un caso por lo representativo o importante que este sea sino por los intereses del investigador, tiene interés por sí mismo. *El instrumental* es secundario porque facilita la comprensión a través de generalizaciones o conclusiones, se utiliza para apoyar una teoría o un tema y generar afirmaciones sobre el objeto de estudio. *Y el colectivo o múltiple*, como su nombre lo indica se centra en diferentes casos para llegar a la comprensión de un fenómeno, se caracteriza por un estudio intensivo de estos múltiples casos.

Por otra parte (Durán, 2012) citando a Stake (2005) señala 5 requerimientos para que el estudio de casos sea efectivo y para que se pueda optimizar la comprensión del caso:

- **La selección del tema:** Delimitarlo por tiempo, por espacio, por interés, se debe dar cuenta de su complejidad desde la particularidad, su propósito y el tipo de caso (intrínseco, instrumental o colectivo).

- **La triangulación:** Una alternativa de validación que pretende la comprensión más profunda del fenómeno, allí se usan diferentes percepciones para aclarar conceptos, se verifican las capacidades de observación y repetición. Se identifican diferentes realidades entorno al caso, así se minimiza la ambigüedad o las confusiones alrededor de él.

- **Conocimiento experiencial:** Busca la relación entre las experiencias del investigador y la flexibilidad cognitiva del lector, aquí es fundamental la manera como es narrada la información y como está vinculada a las experiencias que parten de la observación y también del ensayo.

● **Contextos:** De acuerdo a la delimitación del caso, se deben tomar en cuenta aspectos históricos, culturales, geográficos; además de los contextos económicos sociales, culturales y sociales.

● **Actividades:** Anticipar el reporte final, tener idea de cómo será redactado y cuál será su estructura, de esta manera se pueden minimizar la acumulación de datos.

Tomando en cuenta lo anterior, este enfoque permite reflexionar alrededor de una situación y sujetos específicos con la intención de comprenderlos en niveles y circunstancias diferentes. Específicamente en esta investigación, permitirá comprender las interacciones de los estudiantes afrodescendientes en la escuela y cómo la tradición oral y sus formas de expresión son fundamentales en estos encuentros, centrando el interés específicamente en los estudiantes y en el contexto donde se desarrollan estos procesos por excelencia, la escuela. Asumiendo así, las características y tipos de estudios de casos planteados por Stake, este será un estudio de casos intrínseco; el caso en esta investigación es relevante por sí mismo, es dominante por su particularidad y por el interés propio que ha surgido de la experiencia y el acercamiento, además porque más allá de crear teoría con esta investigación pretendo basarme en un caso único para comprenderlo a profundidad y que de esta manera pueda ser entendido y reflexionado en otros niveles y espacios.

Para alcanzar los objetivos propuestos se asumen tres instrumentos que estarán encaminados a la caracterización de la tradición oral y formas de expresión, el análisis de las interacciones y el reconocimiento de principios de multiculturales en el colegio, esto involucra el análisis de los procesos comunicativos en un contexto específico como la escuela, además de comprender de qué manera se están asumiendo documentos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los planes de estudio y la aplicabilidad de estos en el aula.

Sobre esta base y como parte del proceso investigativo, se trabaja con un grupo de 10 estudiantes afrodescendientes que hacen parte de la institución, todos son estudiantes de secundaria y están vinculados a la jornada tarde del colegio. Son estudiantes con diferentes lugares de procedencia como Chocó, Valle del Cauca y Antioquia, sus primeros años de escolaridad estuvieron en sus lugares de nacimiento, pero debido a algunas dinámicas económicas y sociales tuvieron que desplazarse a Bogotá. Sus edades están entre los 13 y 19 años, de los 10 participantes se puede destacar la presencia de dos grupos familiares, en cada una de las familias hay tres hermanos y los cuatro restantes son participantes individuales; cada

uno de los participantes cuenta con una antigüedad significativa en la institución de al menos 3 años; este aspecto es importante ya que permite un recorrido de las experiencias y los objetivos que se plantean en esta investigación.

4.2 DISEÑO DE INSTRUMENTOS

De igual manera la aplicación de los instrumentos es propuesta desde dos espacios teniendo en cuenta las características de la alternancia educativa que surgió de la pandemia. El primer espacio que se propone es virtual, a través de plataformas institucionales y el segundo es el colegio como lugar de observación. En el colegio, se pretende abordar espacios comunes como los destinados para las formaciones y los descansos, de igual manera los diferentes salones de clase donde se comparten actividades académicas específicas de las asignaturas.

Los instrumentos propuestos son: *Observación (diario de campo)*, *grupo focal* y *revisión documental*. Siguiendo con los planteamientos de Stake, se toma la observación como instrumento indispensable para que el investigador pueda comprender el caso, además de que a partir de ella el investigador puede ofrecer una descripción, en palabras de Stake, *relativamente incuestionable* para ser posteriormente analizada y que haga parte del informe final. Este proceso de observación debe ser enfocado y sujeto a categorías específicas que permitan identificar acontecimientos fundamentales que se puedan reflejar en la interpretación. La observación además da la oportunidad al investigador de revisar cada suceso, posibilitando la interpretación y la creación de la historia que refleje la observación de momentos clave que alimenten la comprensión de la particularidad del caso.

Específicamente se trabaja desde la observación cualitativa, donde se prestará atención detallada a episodios que puedan contribuir a la descripción y análisis final, también con la intención de encontrar momentos que revelen la particularidad e importancia del caso que es objeto de mi investigación. Con este primer instrumento se espera describir las interacciones de los estudiantes afrodescendientes dentro del contexto específico de la escuela, además de identificar cuáles son las apuestas que se están dando dentro de la institución que logre vincularlos a espacios diversos. Haciendo uso del diario de campo, se espera no solo hacer una descripción de los sujetos y sus formas de interacción sino también del contexto y de momentos puntuales en los que comparten experiencias con sus compañeros, profesores y demás comunidad educativa. A través de la observación participante se pretende obtener información

detallada sobre las apuestas interculturales que está posibilitando la institución, más allá del currículo y las políticas desde las prácticas cotidianas; las clases, descansos y eventos institucionales donde se ve involucrada la comunidad. De igual manera este instrumento aportará de manera significativa a identificar formas de expresión particulares de los estudiantes sujetos de estudio que por supuesto están vinculadas a su tradición oral y que como medio de comunicación fundamentan estos encuentros.

El segundo instrumento que se aplica es el grupo focal como espacio de opinión donde se reúnen los sujetos de la investigación para dialogar acerca de puntos específicos orientados por el investigador, en este espacio previamente consensuado y con preguntas orientadas, se espera obtener datos cualitativos a través de los sentires, opiniones e interacciones de los sujetos. Es una entrevista grupal, que se centra en la pluralidad y las diversas experiencias, saberes y creencias de los participantes; al realizarse en grupo y en un espacio específico y relativamente corto, este instrumento permite ahondar en las opiniones de los participantes además de facilitar la discusión y abrir espacio a los testimonios. El grupo focal, es apropiado para analizar las experiencias y las formas de expresar de los participantes, también permite examinar los desarrollos que se dan en diferentes contextos sociales. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. Stake (2005). La entrevista del grupo focal debe estar ligada a un tema específico, con unas preguntas, objetivos y justificación claras para los participantes, debe ser un espacio tranquilo, que invite al diálogo y a la reflexión, este grupo focal en específico se desarrollará de manera virtual haciendo uso de plataformas institucionales (TEAMS), será una sesión guiada y grabada con la que espera caracterizar la tradición oral de los estudiantes afrodescendientes y sus formas de expresión.

Teniendo en cuenta la reformulación de los espacios académicos abiertos con la pandemia, se vincula en este instrumento el uso de herramientas tecnológicas que permiten la reunión de los participantes, además de fortalecer espacios virtuales que se han trabajado por algún tiempo considerable dentro de las cotidianidades de las actividades escolares. Con el grupo focal virtual sincrónico se espera más que un simple cambio de espacio de aplicación de la entrevista grupal, se pretende tomar las ventajas que nos brindan estas herramientas para interactuar y lograr un espacio de diálogo interactivo, donde se acuda a los instrumentos audiovisuales, escritos y gráficos para describir, reflexionar y analizar situaciones específicas. Con la intención de comprender las percepciones de los estudiantes y de generar un espacio tranquilo para la discusión, se trabajará el grupo focal con la ayuda de videos musicales, videos

de redes sociales y con la posibilidad de hacer uso de emoticones y chats que permitan disminuir un poco la brecha del encuentro cara a cara, dando la importancia necesaria en el reporte final a cada una de las manifestaciones que se generen en el espacio virtual propuesto.

En último lugar, como tercer instrumento se hace una revisión documental, siguiendo el mismo razonamiento planteado por Stake para la observación y la entrevista; con la revisión documental se pretenden obtener datos específicos y elementos clave para la comprensión del fenómeno. Estos documentos sujetos a la revisión son materiales que existen desde antes de los intereses planteados por el investigador y por lo tanto permiten construir un marco teórico que alimente el conocimiento del caso, reconoce también aspectos históricos, sociales, culturales o normativos. Dentro de la revisión documental se puede acceder a diferentes formatos de documentos: visuales, escritos o sonoros y de igual manera se pueden evidenciar otras fuentes como: institucionales, organizacionales, personales o provenientes de internet; estos documentos se deben revisar a la luz de unidades específicas que ayuden a la revisión y conocimiento de los sujetos, eventos y problemáticas.. Concretamente en esta investigación, se revisarán dos documentos normativos (*Plan de estudios y Cátedra de Estudios Afrocolombianos*)

Esta revisión documental analiza la aplicabilidad de dichos documentos y las relaciones de los procesos culturales propiciados por la institución. Con la lectura y posterior análisis se pretende analizar cómo están siendo vinculadas las apuestas por los procesos interculturales (si existen) cómo están siendo trabajados, a quienes vinculan y las estrategias que se están abriendo espacio. De igual manera, atendiendo a lo fundamental de la tradición oral de los estudiantes afrodescendientes, con la revisión de estos documentos se pretende evidenciar si las prácticas formativas desde la perspectiva intercultural están siendo adaptadas desde los documentos institucionales y su efecto se está trabajando en pro de una vinculación de aspectos culturales y sociales que fomenten el respeto por la diversidad y el reconocimiento del otro.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se interpretan y analizan los resultados obtenidos en los procesos de observación, revisión documental y entrevista que se dieron en cada uno de los momentos de intervención, con la intención de proponer una discusión que permita retomar las categorías trabajadas en el marco teórico. Luego de la aplicación de instrumentos pertinente para cada uno de los objetivos y el acercamiento a los sujetos que enriquecen esta investigación, se abre paso

el camino de la reflexión sobre lo acontecido; evidenciando situaciones, resaltando escenarios y dando protagonismo a voces que permiten analizar las realidades que se presentan en el colegio y que son objeto de estudio en esta investigación.

En primera medida se hace necesario describir el contexto geográfico en el cual está ubicado el colegio e indicar algunas características de los estudiantes participantes de la investigación.

El colegio Los Tejares está localizado en la localidad 5 Usme, al suroriente de la ciudad de Bogotá; se encuentra ubicado muy cerca de las periferias de la localidad, su estratificación económica está situada habitualmente entre los estratos 0 a 2. Dentro de esta localidad se pueden encontrar personas que provienen de distintos departamentos del país, como Chocó, Atlántico, Antioquía, Valle del Cauca y Boyacá, es una localidad con bastantes personas desplazadas por la violencia o por diferentes factores económicos y sociales. En cuanto a sus actividades económicas la gran mayoría de las familias Tejarinas se desempeña en trabajos informales o trabajos independientes, sin desconocer que muchas de ellas no cuentan con ningún empleo y otras trabajan fuera de la localidad. Se caracterizan por ser comunidades extensas, con varios hijos; grupos de personas que conviven en una sola casa o habitación y que en su mayoría están a cargo de personas mayores que no pueden laborar y niños menores de 8 años, que requieren de cuidado y acompañamiento constante.

Respondiendo a la pregunta que dio inicio a esta investigación, se puede decir que en el Colegio Los Tejares se reconocen diversas formas de interacción, que a través del diálogo y la tradición oral aportan a la comprensión de algunos procesos sociales y culturales que se han venido transformando en la medida que el colegio acoge estudiantes y familias de diferentes partes del país. Aunque estos cambios y nuevas realidades en los colegios en ocasiones pasen de manera desapercibida; es importante resaltar que los sujetos; los estudiantes que llegan y que se adhieren a este nuevo espacio, son las personas que realmente sienten con mayor rigor la necesidad de la adaptación, el cuestionamiento sobre su identidad y la transformación de su cotidianidad.

Es entonces, que desde la escuela se deben priorizar los encuentros entre los estudiantes afrodescendientes y el grupo dominante de estudiantes a través de sus formas de expresión vinculadas a la tradición oral que pueden potencializar las relaciones que se tejen entre ellos y

los maestros y de esta manera profundizar en la transformación de la escuela como espacio incluyente.

Se evidencian diferentes tipos de encuentro y son los que se dan entre los estudiantes afrodescendientes con sus compañeros y las relaciones que se generan entre dichos estudiantes y los profesores de la institución. Estos diferentes niveles de encuentros y teniendo la comunicación y tradición oral como vehículo son los que permiten reflexionar acerca de aspectos normativos y las prácticas pedagógicas basadas en principios multiculturales.

5.1 LA TRADICIÓN ORAL Y LAS VOCES QUE ALIMENTAN NUESTRA COTIDIANIDAD

En cuanto a la tradición oral y las formas de comunicación, los estudiantes afrodescendientes son disímiles al otro grupo de estudiantes. Partiendo del acento, las expresiones y el uso de palabras que utilizan para dialogar; sus palabras están caracterizadas por un tono de voz más fuerte y con expresiones que no son representativas del contexto urbano, palabras como: **seño, la maestra, niña, anda, caña, óigalo**, que son muy comunes en sus diálogos dentro del salón y en las dinámicas que exigen interacción ante todo con los adultos de la institución, son expresiones que en su mayoría denotan respeto y se asumen como palabras que interviene en momentos específicos con personas con las cuales no tienen demasiada confianza, además de algunos gestos y expresiones faciales y corporales que acompañan sus actos comunicativos.

Los estudiantes afrodescendientes hacen uso recurrente de palabras cortas que se convierten en expresiones continuas que manejan para complementar una respuesta o para dar algo por sentado, también son muy comunes en charlas informales que se dan con sus compañeros y que surgen de manera natural dentro de las conversaciones.

En el siguiente cuadro se muestran algunas de las expresiones de los estudiantes afrodescendientes dentro de actividades colectivas o momentos de interacción:

PALABRA-TERMINO	APARICIÓN	SENTIDO DE ACUERDO con LA SITUACIÓN	INTERPRETACIÓN SEGÚN EL CONTEXTO
Ajá	Frecuentemente	Tiene un sentido afirmativo, evidencia la	Muy recurrente cuando se da una

		comprensión de la situación.	instrucción o una explicación.
Ombe	Frecuentemente	Tiene un sentido afirmativo, evidencia conocimiento propio de la situación.	Se usa generalmente al final de las oraciones, con la intención de mostrar veracidad sobre sus argumentos.
Kin	A menudo	Tiene sentido afirmativo, muestra aceptación.	Lo usan cuando algo es de su agrado y pueden finalizarlo sin inconvenientes.
Tutú	A menudo	Tiene un sentido negativo, clasifica al receptor en categorías peyorativas.	Cuando alguno de sus compañeros no entiende las instrucciones sobre un ejercicio, indica torpeza.
Biche	A veces	Tiene sentido negativo, evidencia ignorancia en algún aspecto	Cuando alguno de sus compañeros no entiende las instrucciones sobre un ejercicio, indica torpeza.
Cule	Frecuentemente	Puede tener sentido afirmativo y/o negativo. En cuanto a adjetivo puede ser algo exagerado que resulta siendo criticado (negativo), o puede mostrar abundancia (afirmativo)	Cuando describen algo grande o que significa mucho.
Ché	Frecuentemente	Neutro.	Lo usan de manera continua en una

			conversación, es una muletilla
Chifla	A veces	Tiene sentido negativo, evidencia situaciones fuera de control.	Se refiere a algo que genera alboroto, desorden o problemas.

Las expresiones presentadas en el cuadro anterior permiten en primera medida identificar una forma específica de interacción y de comunicación dentro del grupo de estudiantes afrodescendiente, estas palabras que son empleadas usualmente por los estudiantes son la alusión y representación de algunos aspectos de la tradición oral que aún se ven reflejados de maneras naturales y espontaneas dentro de sus interacciones. Aunque en ocasiones se puedan percibir simplemente como expresiones propias de su grupo cultural, en realidad permiten identificar emocionalidades y posiciones ante diversas situaciones que se presentan dentro de las aulas de clase.

Cada una de las palabras, trae consigo una significación al momento de compartirla dentro del grupo de compañeros o con los docentes, más que un término es toda una expresión que permite comprender la importancia del momento, del lenguaje no verbal, de la entonación. Es toda una manifestación cultural, que siendo ajena para el resto de los miembros de la institución se convierte en espacio de aprendizaje y en reconocimiento del otro; por lo que dice, por la forma en la que lo expresa, por lo que significa en el lugar donde habitualmente lo dice, por la persona que le enseñó a usarla, por las anécdotas y experiencias que trae consigo. Las diversas palabras que se presentan el cuadro anterior dejan de ser solo palabras y se transforman en momentos de interacción donde los estudiantes afrodescendientes comparten un poco de su procedencia.

Algunos estudiantes que ya tienen algún tiempo en la institución y que se sienten cómodos dentro de su grupo, tienden a expresarse de manera imprevista, son líderes en la conformación de grupos y en el manejo de discurso frente a cualquier situación que se presente dentro del salón de clases; esto se ve muy presente en los grados 10° y 11° con estudiantes afrodescendientes que han estado en el colegio desde sus primeros años de escolaridad y que además gozan del reconocimiento por parte de los docentes y las directivas.

Estas relaciones que se han forjado a través de los encuentros en las clases y de las experiencias propias de la escuela, han permitido que los estudiantes tengan cierta confianza con la mayoría de sus profesores, son muy cercanos, muy cálidos en sus manifestaciones verbales y ante todo muy respetuosos de la figura del maestro y el adulto. Se expresan de una manera más cariñosa y cordial con las personas mayores, de manera continua con los trabajadores del colegio utilizan las palabras que también usan con sus familiares y que en el transcurrir de la cotidianidad se entienden y asimilan como señales de respeto; además de comunicarse con el uso de palabras que se han venido adaptando en la normalidad académica y del lugar al que ahora pertenecen, también hacen uso de palabras específicas de su lugar de origen que dejan en evidencia algunos de sus gustos o saberes.. Son acciones naturales dentro de sus prácticas comunicativas que son muy distintas de los demás estudiantes, y que los hacen generar relaciones diferentes con sus pares y con los adultos.

Se hace evidente que los temas de conversación entre los estudiantes afrodescendientes y el grupo dominante, está vinculado hacia las situaciones del barrio, las experiencias personales y actividades cotidianas; las expresiones culturales y sociales se reconocen de manera diferente, altera la identidad y los hace actuar e incluso expresarse de manera similar a sus compañeros de colegio. Acorde al planteamiento de (Fanon, 2009) y la relación que existe entre la raza y el lenguaje; es fundamental entender que más allá de la morfología y la sintaxis, en el lenguaje se asume una cultura y se representa el mundo que implica ese lenguaje. En estas expresiones verbales y corporales se denotan sus costumbres, sentires y saberes. Es por este motivo, que a pesar de ser el lenguaje el que representa la cultura de los estudiantes afrodescendientes es claro que al verse permeados por otro contexto y por otras personas que tienen diferentes formas de adaptación y de expresión, terminan cediendo a otras maneras de representación.

Por otro lado están los estudiantes que se han venido incorporando en los últimos tres años al colegio, estudiantes que se han tenido que unir a grupos de bachillerato a mitad o finalizando el año académico debido a situaciones personales o familiares específicas que han hecho que se cambie su lugar de residencia, a diferencia de los anteriores, este grupo de estudiantes es un poco más discreto en sus participaciones, evitan encontrarse en espacios de discusión e intentan pasar desapercibidos dentro del salón de clases y también en los lugares comunes del colegio; hablan con mucha precaución y sólo en los momentos que se ven obligados a hacerlo. Su tono de voz es suave, su acento y el uso de algunas palabras; sobre todo las que se refieren a su casa o a su familia que son específicos de su lugar de origen, pero a diferencia del primer

grupo se puede evidenciar una tendencia a esconder sus voces, a sentirse apenados cada vez que se expresan y esperan con frecuencia la reacción ante sus palabras. Estos son algunos ejemplos de las palabras que acostumbran usar en sus hogares pero que también expresan en otros espacios.

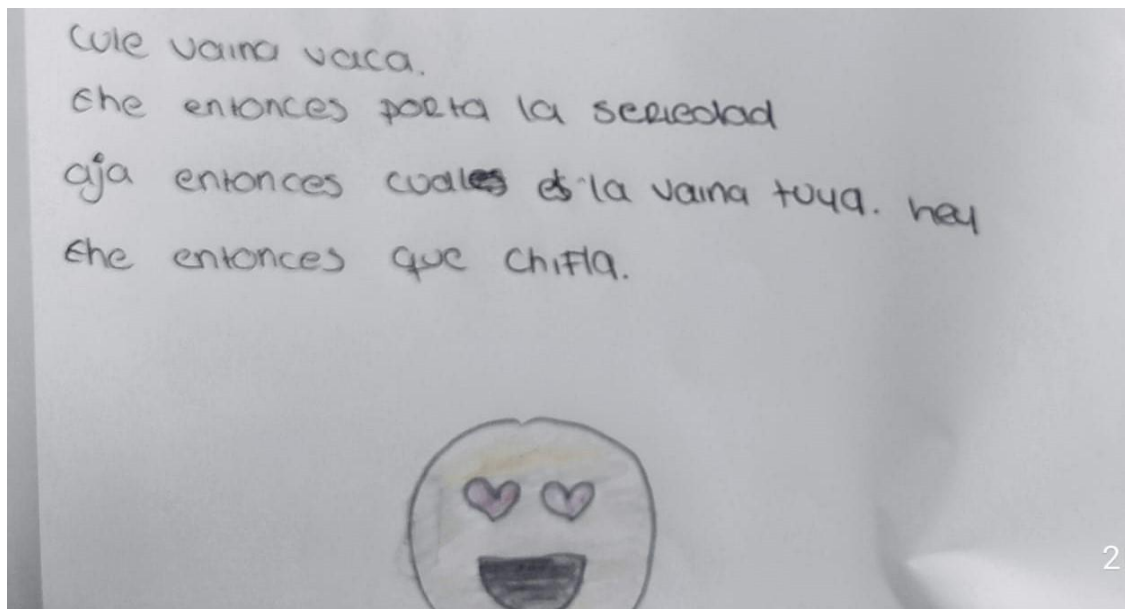


Ilustración 1 Ejercicio sobre tradición oral E1

Con los profesores se mantiene un distanciamiento claro; no solo en cuanto a expresiones verbales se refiere, que se limitan a aspectos netamente académicos y formales (como los saludos o recomendaciones dentro del aula y espacios comunes) sino también a lo corporal, son muy reservados en espacios colectivos e incluso individuales y su voz logra escabullirse entre la multitud del colegio.

En contraposición a todas las virtudes de la tradición y formas de expresión particulares, también es necesario mostrar cómo en las *nuevas adaptaciones* en las que se ve sometido el lenguaje por las prácticas homogeneizantes se refleja ese *complejo de inferioridad* al que se refiere (Fanon, 2009), cuando el lenguaje a medida que se acerca y reconoce su lugar de “acogida” cambia en el intento de encajar y de acoger nuevas costumbres acordes a las nuevas formas de expresarse; algunos estudiantes afrodescendientes pertenecientes a este grupo un poco más reservado sienten la necesidad de encajar en su nueva realidad, de hacer uso de palabras más “locales” que demuestren su vínculo con el espacio que ahora habitan y por supuesto también se reflejan cambios en el lenguaje corporal, que ahora se caracteriza por ser distante tal cual se normaliza en la ciudad por las dinámicas tan apresuradas y peligrosas.

De igual manera algunos estudiantes afrodescendientes en espacios de clases, bajo algunas actividades dirigidas han compartido diferentes muestras de tradición oral que representan sus tradiciones y el arraigo que aún pervive por los lugares donde permanecen personas que son muy importantes para ellos, la memoria de sus abuelos, de sus mejores experiencias y momentos son plasmadas en arrullos, en refranes y en melodías que guardan en su memoria y que tenemos la fortuna de escuchar en nuestras clases; uno de los estudiantes comparte y recuerda un fragmento de la canción con la que su abuela lo arrullaba en las noches:

Fragmento grabación de clase, sesión # 3 Algo bonito de la infancia E3

Hace un ratote que canto y no logro adormecerte

Porque grandotes tenés esos ojos y tarda para que se cierren

Dormite por Dios mi niño y hacele caso a tu mama

Dormite por Dios dormite y hacele caso a tu mama

De acuerdo con su experiencia es una canción mucho más larga y común, pero solo recuerda este fragmento, parece una simple anécdota, pero la remembranza de este arrullo también permitió conocer un poco acerca del lugar donde vivía cuando era pequeño, cuál era el clima del lugar e incluso nos permite conocer cuáles eran los alimentos que consumían y preparaban en su familia; todo está ligado al arrullo, porque de allí venía el momento, la memoria, la añoranza de sus orígenes. Se percibe la importancia de la mujer, del amor que profesan hacia sus hijos y nietos y el cuidado demostrado en cada acto cotidiano, el momento de dormir como un espacio de tranquilidad, de paz y de profundo agradecimiento. Así junto con la experiencia de los *arrullos*, también llegó la experiencia de los *alabaos*, el significado de la muerte y el vínculo fuerte y profundo con la naturaleza, la muerte como tránsito hacia otro espacio y la necesidad de acompañar a los difuntos a recorrer este camino.

En una de clases de Español, uno de los estudiantes afrodescendientes que antes vivía en Tumaco, relató la manera en la que su abuelo fue sepultado y acompañado por toda su comunidad hasta varios días después de su muerte, la forma como las noches y las madrugadas se convierten en momentos solemnes con cantos repetitivos e instrumentos que *“abren las puertas y van mostrando el camino hacia un lugar tranquilo.”* En estos espacios de memoria donde la mujer también juega un papel indispensable, se concibe la vida y la muerte como parte de la existencia, la naturaleza y la alabanza a los santos se convierte en el refugio de la comunidad, en el camino hacia la comprensión de lo inevitable.

Fragmento grabación de clase, sesión # 2 Algo diferente, que no pase en esta ciudad E4

“El mismo día que se mueren preparan “hervido”, y después de que llegan todos lo despiden, hablan duro, gritan para que él escuche, pues porque... se va alejando.”

“Después de un tiempo, ahí nadie llora profe, como hacen acá en esas iglesias. Cantan toda la noche, es como rezar, pero con música. Por eso a mí si no me da miedo la muerte, si la gente se va cantando pues no creo que sea feo”

Aunque este tipo de manifestaciones verbales tan profundas no son muy comunes en las experiencias de los demás estudiantes, es notorio la curiosidad e incluso el asombro por prácticas tan distantes a las suyas, la comparación en cuanto sus familias y costumbres se hace inevitable y viene el recuento de experiencias maternas, de aventuras con los abuelos, con los primos y con las mascotas que sin importar de donde vengan refuerzan la memoria y la identidad de cada estudiante. Estas manifestaciones verbales que se distinguen del resto de los estudiantes están ligadas a las representaciones culturales y biológicas; el lenguaje como vehículo de interacción revela consigo su tono de piel, sus costumbres, su historia y su memoria.

Escuchando y compartiendo estas experiencias que evocan momentos y proponen diálogo dentro del aula, se evidencia la relación entre la tradición oral y la memoria como base de la historia cultural e individual (Erll, 2012). De hecho, se comprende que la memoria no puede desvincularse de la tradición oral, las palabras son el vehículo que fortalece la identidad, que permite la pervivencia de los pueblos y que enriquece la cultura.

Estas prácticas comunicativas regionales que ahora están presentes dentro de nuestras aulas, posibilitan el reconocimiento de otros espacios y de otras visiones, a través de ellas se percibe los conocimientos y saberes que la tradición oral afrodescendiente mantiene dentro de sus territorios y dentro de sus grupos familiares y culturales. Las manifestaciones verbales que evidencian conocimientos ancestrales, culturales y sociales de los estudiantes afrodescendientes evidencia que las prácticas comunicativas regionales aportan de manera significativa a la creación de otras formas de vida y de sociedad; es decir que dichas prácticas facilitan otras maneras de convivir y de comunicarse dentro de un grupo, de igual manera fortalece vínculos afectivos y sociales que logran reconocer la interacción intercultural.

De esta manera, la tradición oral de los estudiantes afrodescendientes y de sus familias constituye nuevas prácticas comunicativas que se permiten pensar alrededor de diferentes alternativas de reconocimiento y de construcción de una sociedad diversa, que visibilice y potencie los múltiples saberes y lazos que se tejen en una cultura; siendo este un camino a minimizar las prácticas excluyentes y discriminativas no solo en los planteles educativos sino como política ética dentro de nuestra sociedad. Asimismo, la transmisión de saberes que se fortalece por medio de una cadena comunicativa como la que los estudiantes mantienen en sus grupos familiares y los estudiantes con sus compañeros, posibilita la persistencia de la memoria y el fortalecimiento de legados culturales y sociales.

Sus experiencias además de permitir conocerlos tal cual son, nos permite comprender las relaciones profundas que se tejen con los antepasados y con las experiencias familiares. Así mismo, en el ejercicio de confrontarse con lo diverso en el aula y lo que se genera en los demás estudiantes, es importante retomar a (*Halbwachs, 1968*) y su texto *La mémoire collective* con los dos tipos de memoria ligados a la tradición oral: La memoria histórica, que es la que se construye en el presente y permite identificar características del pasado, la que prevalece cada vez que un estudiante trae sus memorias a una actividad, cuando cuenta sus anécdotas y acerca a los demás a su familia, a sus costumbres y a su ser. Y la memoria colectiva, la que está fundamentada en la experiencia de la comunidad, la que pervive porque son experiencias comunes dentro de un mismo grupo, la que se mantiene cada vez que una familia de los estudiantes afrodescendientes se reúne para comentar sus experiencias y nos permite conocer sus visiones de mundo.

5.2 LA COMPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD DESDE OTROS LENGUAJES

En el aspecto específico de las interacciones, se puede evidenciar que los estudiantes afrodescendientes del colegio Los Tejares en su mayoría tienen lazos muy fuertes con personas de su lugar origen, son lazos que a pesar de la distancia no se han roto y que se mantienen gracias a la cercanía de las familias y la solidaridad que ha surgido de diferentes momentos de necesidad, a través de sus anécdotas y encuentros con otros compañeros se puede resaltar en sus diálogos, la añoranza y el cariño fraterno por las personas de las que tuvieron que alejarse en algún momento. Por otro lado, sus relaciones cercanas y las de sus familiares en la ciudad, están basadas en las experiencias cotidianas, en la similitud de sus situaciones.

Una de las actividades en clase, que permitió hablar sobre los lugares y las personas que son importantes y en los cuáles querrían estar en ese momento; dejó en evidencia que para algunos el espacio es importante, la casa, el ambiente. Se puede percibir la distancia entre el lugar que habitan en estos momentos por necesidad más que por gusto y la manera como eran de diferentes sus vidas en el lugar donde nacieron y crecieron; es una relación entre lo que se necesita y lo que se debe hacer, que está representada en Bogotá y las nuevas experiencias y oportunidades y el lugar donde se encuentra en gran medida lo que los fundamenta.

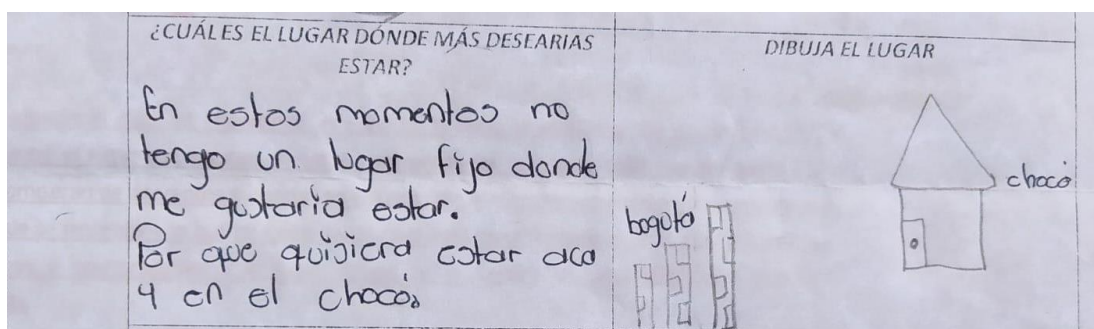


Ilustración 2 Actividad en clase "Tiempo de escribir" E6

Para otros más allá de los lugares, encontrarían su tranquilidad junto a aquellas personas que en estos momentos no tiene a su lado pero que sin duda son fundamentales en su bienestar y felicidad. Familiares muy cercanos de los que tuvieron que alejarse y que además se encuentran en situaciones bastantes complejas o que ya murieron; aun así y a pesar de las circunstancias los lazos persisten, los recuerdos y la memoria no solo generan añoranza también generan aprendizajes y permiten pensar en el futuro.

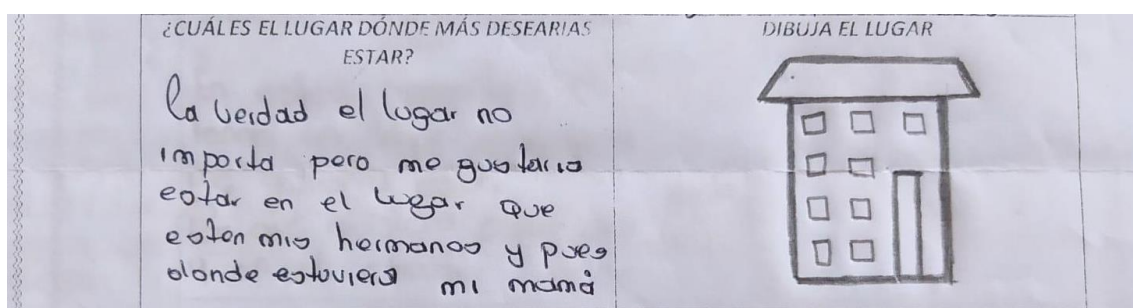


Ilustración 3 Actividad en clase "Tiempo de escribir" E7

Fragmento entrevista grupal. Lugares o personas que sean indispensables para ser felices

Estudiante 6: Cuando una persona está alejada de su familia y está alejada del lugar donde nació necesita de su familia, la familia es el apoyo como para uno salir adelante, estar en otra parte del país sin ellos es duro.

Estudiante 2: Yo digo que sí, porque a veces para uno poder hacer algo o salir adelante, a veces le toca a uno solo sin apoyo de su familia, si una familia fuera un complemento porque por eso se llama, por eso la palabra se dice familia para que estén todos unidos, no? Veá, mi hermano está en la cárcel, si el hizo el mal, pero es mi familia y me gustaría estudiar con él. Pero a veces para poder tener algo le toca a veces le toca a uno solo, o por ejemplo cuando uno no tiene padres hay veces todas las personas se les retiran y uno para poder salir adelante, le toca confiar en otra persona de afuera hay veces que uno no conoce, lo digo por experiencia propia.

En cuanto al colegio se refiere, es claro que este espacio impregnado de experiencias, lleno de prácticas y discursos, representa un cambio y un reto importante para los estudiantes; el papel que tiene la escuela en la transformación del sujeto y la consolidación de sus identidades lo hace un lugar vital en los encuentros comunicativos y en las formas de interacción que reflejan cómo se están reconociendo al otro en espacios donde todo confluye. Aunque todos los estudiantes del colegio permanecen y comparten los mismos espacios, aunque todos se identifiquen como parte del colegio; más allá de los muros y las rejas que los rodean y del uniforme que portan, es evidente que los lazos que se tejen dentro de esos muros están ligados a prácticas culturales, a visiones de mundo, a experiencias personales y a los imaginarios que se crean a partir de vivencias, las de sus familiares y sus allegados.

De la misma manera que se evidencia en la primera parte de este análisis, la investigación ha permitido percibir dos grupos de estudiantes afrodescendientes que se sitúan en el colegio y que se diferencia en gran medida por la forma en la que se relacionan con el resto de los integrantes de la institución, partiendo de lo encontrado en la aplicación de instrumentos se puede decir, que los estudiantes afrodescendientes mantienen relaciones estrechas con las personas cercanas a su barrio y que se encuentran en el colegio, con pocos compañeros que desde el principio fueron parte de sus espacios de encuentro y socialización.

Aunque la mayoría de ellos tiene hermanos o familiares cercanos en otros grados, a lo largo de su estadía en el colegio han creado lazos con algunos estudiantes que habitan en el barrio y con los que se reconocen desde hace algún tiempo, estas relaciones fortalecidas por las experiencias fuera de la institución, se enriquecen con las participaciones en clase, con las risas que se generan dentro de las aulas, con el encuentro diario en la cancha del colegio, con las

salidas y entradas al colegio; se fortalecen en cada anécdota que aun cuando parezcan simples y rutinarias son las que dan valor a las experiencias y las que permiten que se fortalezca su identidad. Es entonces que el colegio más allá de lo que indica la norma y el constructo social, deja de ser solamente un espacio donde se trabaja alrededor de conceptos específicos para convertirse en un espacio de aprendizaje a través del otro.

Durante el desarrollo de las actividades cotidianas en el colegio se observaron algunas de las características que (Dussel, 1973) señala al hablar de alteridad, podemos entender estos encuentros sociales y culturales que se dan en el colegio desde el decaimiento de la *Totalidad*, desde esas situaciones particulares que se presentan cuando el espacio está impregnado de otros ajenos y diferentes. Cuando a los espacios normalizados como la escuela que tiene normas establecidas llegan grupos culturales con otras visiones del mundo, deben permitirse conocer a los otros y desde allí la escuela se propone como un escenario ideal para dejar de atacar y eliminar lo diferente, por el contrario esa novedad y la necesaria desestabilidad de las normas establecidas es lo que permite la empatía y el reconocimiento de lo diverso. Ese decaimiento de la Totalidad en el cual se permiten las tensiones y los conflictos con lo diferente, permite la reconstrucción de la identidad sólo a través del otro, por este motivo, aunque los estudiantes e incluso los maestros no se percatan de estas situaciones, la cotidianidad puede generar principios de multiculturalidad. Algunas de estas características, se reflejan en interacciones cotidianas.

Registro # 4 Encuentros en espacios comunes. Fragmento diario de campo

En uno de los descansos uno de los estudiantes antiguos se acerca a una de las nuevas estudiantes afrodescendientes y le pregunta de manera muy discreta:

Estudiante 1: Oye, ¿Puedo tocar tu cabello? ¿Si? o ¿Te pones brava?

Estudiante 2: Si, claro. (Se nota algo de incomodidad)

Estudiante 1: (Toca su cabello y se sienta junto a ella.) Tenía mucha curiosidad porque siempre se ve muy esponjoso, o largo o corto. Siempre está peinado.

Estudiante 2: Acaso tú no te peinas, por eso parece que los de este barrio ni se bañaran. (Risas)

Se puede evidenciar como en simples conversaciones de los estudiantes afrodescendientes y el grupo urbano dominante, se empieza a generar esa ruptura de lo

establecido de la que nos habla Dussel, a través de la aceptación en primera medida de la presencia de otro diferente, además de la comprensión de que esa persona tiene características físicas, culturales y sociales distintas a las que se han reconocido desde siempre en el colegio y en la interacción que muestra ideas e imaginarios de cada grupo y que finalmente interpela y reconstruye la identidad.. En cuanto al primer grupo de estudiantes, aquellos que están en el colegio desde hace bastante tiempo y que sus familiares también han sido parte de este espacio, se puede evidenciar que la confianza que se ha generado a través de las experiencias de sus allegados en el colegio, se ha transmitido en las relaciones y en los encuentros que ellos generan en el colegio, al saber y sentir que sus familiares son reconocidos por las personas del barrio, por los profesores y por sus compañeros se genera en ellos el mismo ímpetu de interacción y la intención de ser reconocidos de igual manera dentro del colegio y el barrio.

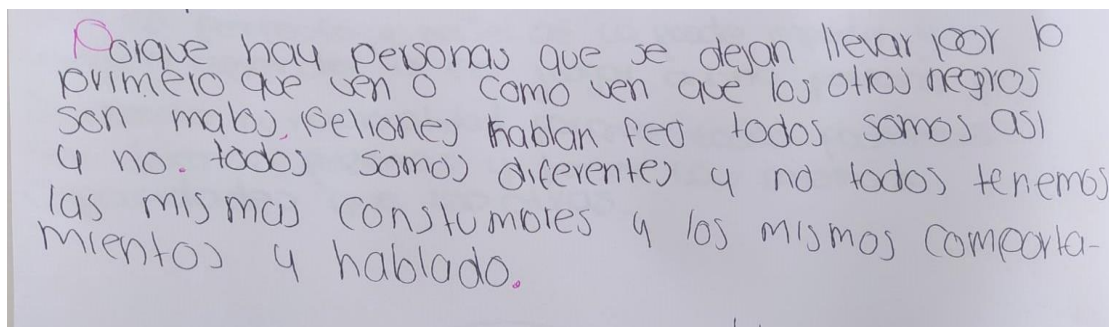
Sin embargo, aunque muchos de ellos son reconocidos dentro del barrio e incluso por ser cercanos a egresados del colegio, los estudiantes que están en la institución afrontan sus relaciones de formas distintas. Son estudiantes reconocidos entre su grupo de amigos o conocidos afrodescendientes, pero se mantienen al margen con los otros estudiantes de la institución. Se prestan al trabajo grupal, siempre y cuando compartan espacios con personas de su mismo grupo étnico, de otra manera se invisibilizan, intentan pasar desapercibidos y sus formas de expresarse cambian de manera radical, no sólo en cuanto a su tono de voz sino también al tipo de palabras que usan dentro de las conversaciones. Tienen de igual manera, esa virtud de llamar al encuentro y de convocar espacios entre sus compañeros afrodescendientes; se sienten cómodos en grupos donde incluso a través de las burlas propias de su edad generan lazos y fortalecer sus identidades; algo que caracteriza en gran medida este primer grupo, es que los estudiantes al parecer, no se sienten incómodos cuando entre los pares se señalan aspectos sobre su tono de piel o la forma particular de sus expresiones, son cotidianos los comentarios referentes a estos aspectos pero dentro de ellos, se puede sentir la camaradería, el cariño e incluso el respeto que sus demás compañeros muestran hacia ellos.

Sin embargo; a pesar de estas las cualidades comunicativas y la facilidad que denotan para los encuentros en sus grupos establecidos es evidente que este grupo de estudiantes no se siente cómodo en situaciones donde su persona, su voz o su opinión estén expuestas en circunstancias o lugares en los que se convierten en el centro de atención y se muestran de una manera más profunda sus personalidades y sus características regionales se invisibilizan y prefieren pasar desapercibidos. Retomando a (Goffman, 1963) es el medio social quien establece

las categorías de lo que encuentra en él, a partir de cualquier encuentro rutinario o de reflexiones y supuestos, es el medio quien se permite ubicar a las personas que se consideran diferentes. Y en ese espacio o momento en el que los estudiantes afrodescendientes se sienten expuestos o apartados de su grupo, es que se asumen dentro de alguna de las categorías que ya fueron creadas para ellos y que los vincula de manera peyorativa en el grupo dominante.

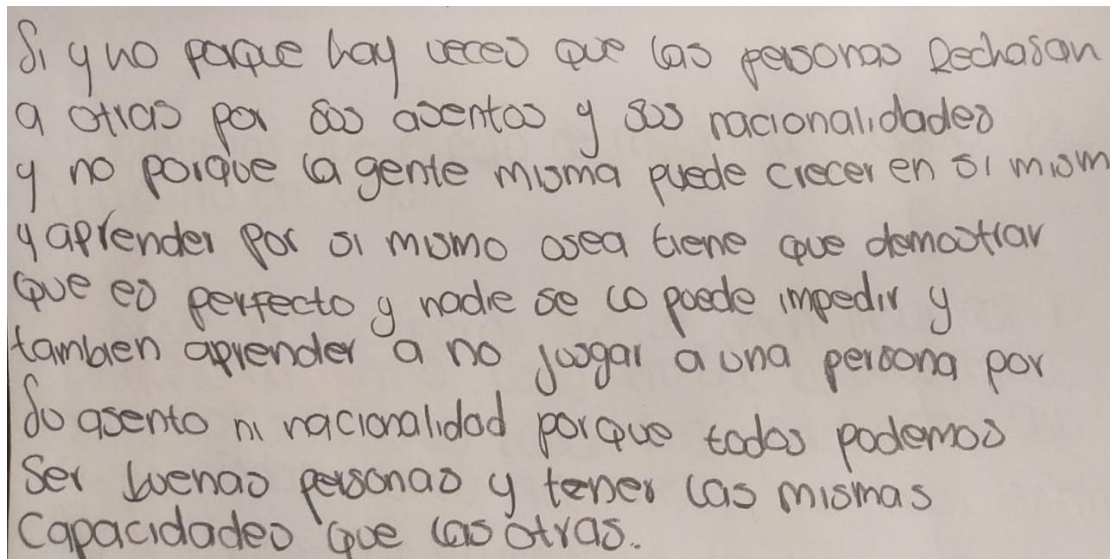
La exposición y el protagonismo que podría ser en efecto un momento incómodo para cualquier estudiante, se convierte además para el grupo de estudiantes afrodescendientes en el espacio donde las categorías salen a flote, en el que se exaltan sus características físicas, su raza, su acento y su tamaño.

Los estereotipos que se han generado y reproducido en la ciudad quedan plasmados en sus pensamientos y prefieren asumir posiciones diferentes para evitar la estigmatización, tal cual se refleja en estos fragmentos de estudiantes que llegaron hace poco a Bogotá y que han percibido que a través de la apariencia física, el acento o la procedencia se generan ideas comunes, sus apreciaciones están de manera escrita ya que se sienten más cómodos de esta manera y hacen parte de un ejercicio propuesto en clase en el cual debían contar cómo se sentían ante personas que se han encontrado en Bogotá. Evidenciando de otras formas y como lo afirma (Goffman, 1963) que la presencia de estereotipos pervive por los conceptos que han creado otros ajenos de los que ahora están presentes en sus lugares, más allá de una simple impresión sobre el grupo afrodescendiente, son fuertes afirmaciones categóricas que ubican a grupos minoritarios en este caso específico en rangos que logran perdurar los procesos de dominación y de subordinación.



Porque hay personas que se dejan llevar por lo primero que ven o como ven que los otros negros son malos, (eliones) hablan feo todos somos así y no. todos somos diferentes y no todos tenemos las mismas costumbres y los mismos comportamientos y hablado.

Ilustración 4 Reflexión en clase E8



Si y no porque hay veces que las personas rechazan a otros por sus acentos y sus nacionalidades y no porque la gente misma puede crecer en si mismo y aprender por si mismo asea tiene que demostrar que es perfecto y nadie se lo puede impedir y tambien aprender a no juzgar a una persona por su acento ni nacionalidad porque todos podemos ser buenas personas y tener las mismas capacidades que las otras.

Ilustración 5 Reflexión en clase E9

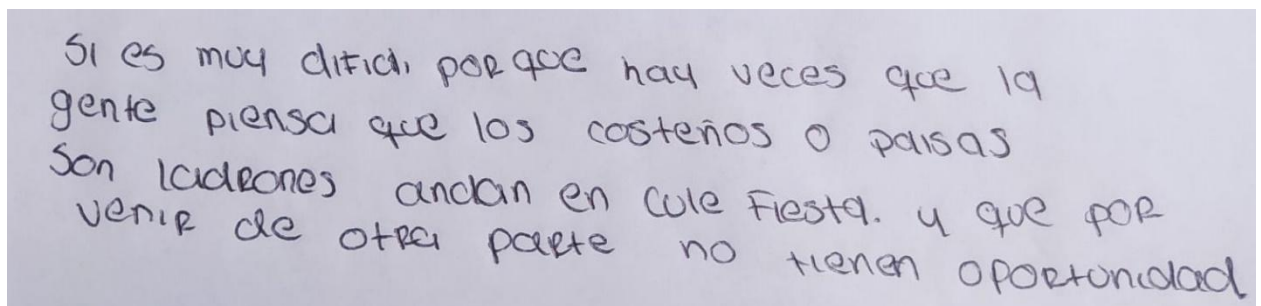
Estas situaciones donde se percibe su incomodidad y donde incluso rechazan cualquier tipo de participación, se perciben cuando se sienten alejados de su grupo familiar o de sus compañeros afrodescendientes, también se ve reflejado en las interacciones con las directivas del colegio o con estudiantes de grados superiores.

De igual manera en eventos públicos del colegio donde se intenta resaltar algún aspecto individual y en los que evidentemente se pretende exaltar características culturales, se afirman algunas de las categorías que se han creado alrededor de los estudiantes afrodescendientes; celebraciones como la Inauguración de juegos olímpicos o el día de la música, en la que los estudiantes afrodescendientes son los abanderados porque se tiene el concepto que son buenos en cualquier deporte y en el manejo de instrumentos, en contraste la limitada participación del mismo grupo en el English Day y en el Día de Ciencia y tecnología, en los que participan muy poco y ante estas eventualidades en las cuales se ven obligados a intervenir sus tonos de voz disminuyen, se sienten incómodos y por lo tanto se ensimisman, su lenguaje corporal cambia de manera intempestiva y sus ojos al igual que sus hombros se dirigen hacia el suelo.

Del mismo modo que lo expone (Goffman, 1963), el estigma que se crea a partir de las categorías referencia atributos desacreditadores, en la que además se confirma la normalidad de acciones e ideas impuestas por los grupos dominantes. Se profundiza entonces en las cotidianidades, la necesidad de reforzar una expectativa difundida de quienes pertenecen al grupo específico y sienten que deben apoyarla para no romper las reglas y seguir viviendo dentro de la normalidad establecida.

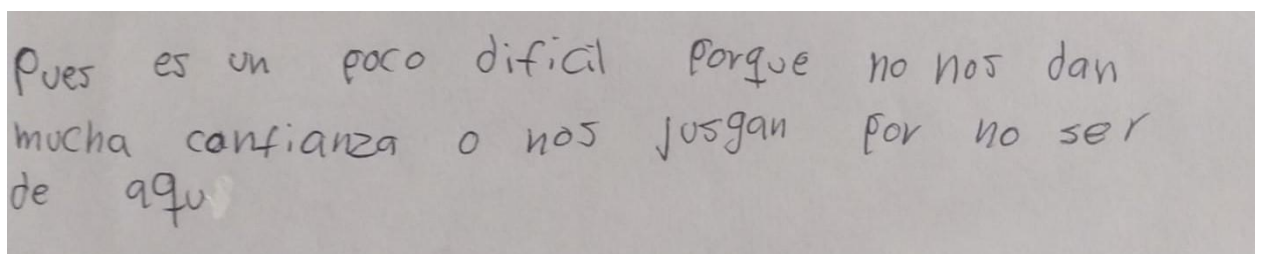
Desde las actividades colectivas propuestas en la institución y la participación del grupo de estudiantes afrodescendientes, se empieza a percibir conceptos que han sido creados desde los imaginarios y que por supuesto ubican a dichos estudiantes en ciertas categorías. (Que sean buenos en deporte, pero se les dificulte un idioma extranjero, que no les genere aburrimiento el juego pero si dedicar tiempo al estudio) Suposiciones, que empiezan a normalizarse dentro del ambiente escolar y que trascienden en el fortalecimiento de identidad de los estudiantes.

En las siguientes experiencias con distintos estudiantes se refleja algunas de las categorías y de los estigmas en las que ellos mismos perciben que se encuentran, de acuerdo con sus experiencias en la ciudad y en el ambiente escolar.



Si es muy difícil porque hay veces que la gente piensa que los costeños o paisas son ladrones andan en Cole Fiesta. y que por venir de otra parte no tienen oportunidad

Ilustración 6 Reflexión en clase E10



Pues es un poco difícil porque no nos dan mucha confianza o nos juzgan por no ser de aquí

Ilustración 7 Reflexiones en clase E2

Fragmento grabación clase, sesión #7 Socialización experiencias.

Profesor: Listo, vamos a escoger 2 estudiantes que socialicen en la formación la experiencia que tuvieron en la capacitación con orientación.

E1: "Nooooo profe, a mí no me gusta hablar delante de todos profes, si quiere hacemos acá en el salón, pero no me ponga allá con ese micrófono y delante de todos. Me da pena y todos se ríen siempre porque pues a veces uno se equivoca y yo hablo más duro, y estos bobos me la empiezan a montar.

Profesor: Pero si fuiste tú, él que decidió ir a la capacitación.

E1: Pues sí, pero porque no dicen eso antes profe, yo no me hubiera mandado de sapo, no me hubiera mandado. Mi voz se escucha muy fea en esos micrófonos y me dicen que por negro no me veo en el sol.

Con las anteriores experiencias de los estudiantes, se reflejan situaciones en las que se generaliza un concepto sobre ellos y en las cuales se profundizan algunos temores sobre la idea o la opinión que otras personas tengan acerca de ellos, de allí que no sea sencillo para ellos vincularse a actividades o lugares donde se sienten vulnerados o excluidos. Sin embargo y en contraposición, estas comparaciones y muestras de lo distintivo que todos los estudiantes se permiten experimentar, es aquello que permite entender la particularidad de los otros y todo lo que lo conforma, permite esa confrontación con lo extraño que hace entender que también soy y estoy por el otro. Siguiendo los planteamientos de (Krots, 1994) la alteridad “capta” el fenómeno de lo humano de un modo especial, nace del contacto cultural y permanece referida a él.

El segundo grupo de estudiantes que se hizo presente en esta investigación por lo contrario son bastante introvertidos, algunos de ellos no emiten palabra alguna en las actividades que se proponen en clase y se niegan a cualquier participación. No muestran interés por los trabajos grupales, incluso sus sugerencias siempre parten del trabajo individual aludiendo al poco contacto que tienen con el resto de sus compañeros, no se vinculan al grupo, prefieren mantener su espacio como si estuvieran en un lugar al que no pertenecen o por lo menos donde no quisieran estar, su mirada está dirigida hacia el escritorio o el cuaderno evitando al máximo el contacto visual con los compañeros o con los docentes que acompañan los espacios, son estudiantes con personalidades tranquilas y reservadas que poco se relacionan con sus compañeros y que suelen estar muy distantes de cualquier actividad colectiva.

Más allá de la timidez que puede ser un rasgo característico de sus personalidades, los estudiantes se sienten distintos ante el grupo y asumen su raza como una de sus barreras para relacionarse. Una de las actividades que permite evidenciar dichos sentimientos, fue una que se realizó en espacio de dirección de curso con la idea de revisar la manera como se estaba relacionando el curso y las dificultades o conflictos que pudieran existir entre ellos, desde allí surgieron estas respuestas en las que se reflejan sus sentires en relación con sus compañeros.

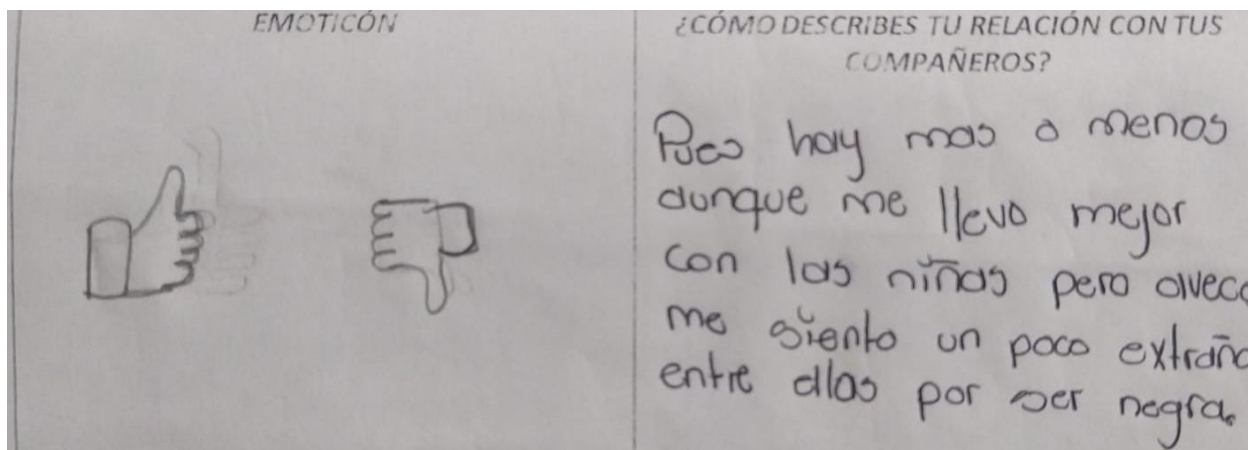


Ilustración 8 Actividad "Tiempo de escribir" E6

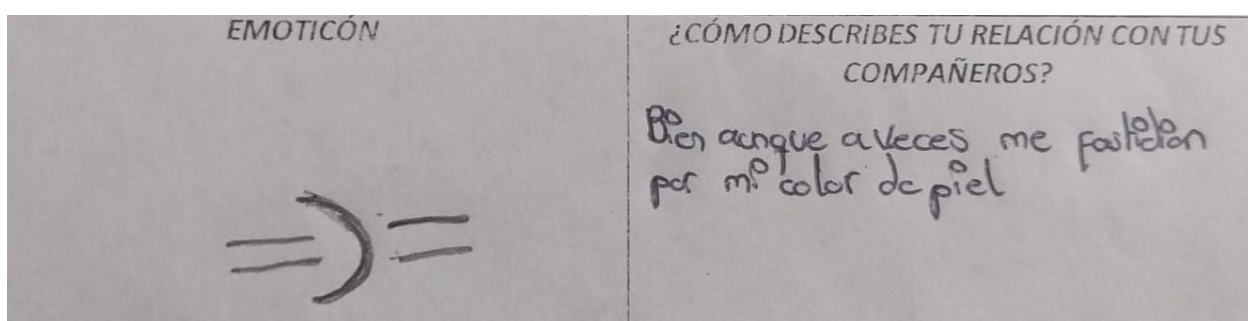


Ilustración 9 Actividad "Tiempo de escribir" E3

Este grupo de estudiantes permanece sentado en el mismo lugar del salón, lo escogen como su espacio seguro, donde al parecer logran hacerse poco visibles a la vista del resto de los compañeros del salón. Los demás compañeros los asumen como parte de la lista que conforman los grados, pero saben poco o nada de ellos, a decir verdad pasan por alto el hecho que sus compañeros no se sienten acogidos dentro del grupo. Es necesario resaltar que a través de esta observación se pudo evidenciar que esto no solamente ocurre con los estudiantes, desde la relación con los profesores se asume el mismo trato y las mismas distinciones que hacen sus compañeros; tampoco existe el interés por reconocerlos y al igual que el resto de los estudiantes permitimos que permanezcan allí sin siquiera preguntar sobre el sentimiento que genera estar en ese salón.

Este es un aspecto fundamental para la comprensión del verdadero papel de la escuela en relación con los procesos de encuentro cultural desde nuestras mismas prácticas estamos fomentando que el colegio sea un lugar ameno solo para algunos, reafirmando el rol homogeneizador con base en el grupo dominante, las observaciones de los estudiantes y sus interacciones llevan a reflexionar sobre las afirmaciones de (González, 2005) donde muestra la

escuela como un lugar importante de expresión cultural, de vivencias, rupturas y conflictos pero también y sobre todo de reconocimiento, valoración y encuentro, en el cuál se logra convivir de diferentes maneras y con múltiples situaciones que obliga a definir los espacios de maneras diversas bajo otras comprensiones, que finalmente reconocen las presencias de otros y de sus sentires dentro de las aulas.

Por fuera del salón sus interacciones no varían demasiado, a la hora del receso suelen ubicarse en las escaleras o en la puerta cerca del salón, no participan en los juegos ni hacen parte de los grupos donde se reúnen a hablar, solo conversan con los hermanos o familiares que tienen en otros grupos de manera muy esporádica y al parecer esperan con ansias el timbre que indica que deben volver al salón. En las observaciones realizadas en los espacios de receso, se puede evidenciar que las interacciones de los estudiantes afrodescendientes están vinculadas hacia su núcleo familiar y que no generan otro tipo de relaciones con otros estudiantes del colegio.

Fragmento diario de campo 14 de Julio 2021 Colegio Los Tejares

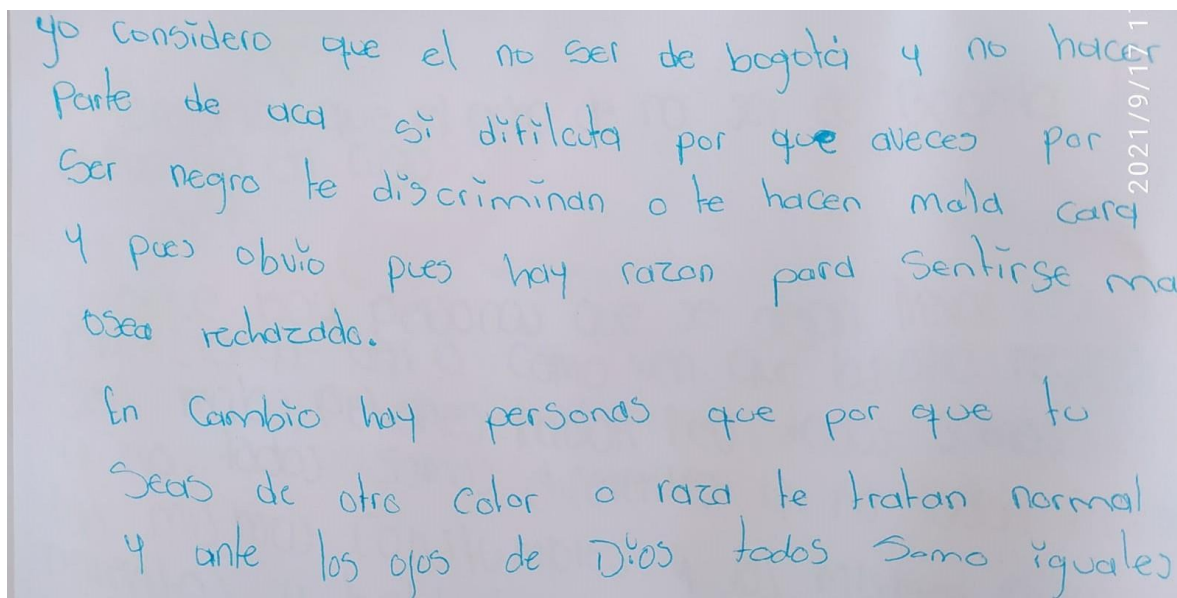
Comunicación e interacción con otros.(otros espacios)	En la hora del descanso tienen la oportunidad de encontrarse con los hermanos que hacen parte de otros grupos de bachillerato. Allí se ve la confianza, la charla amena, se golpean pero en tono de fraternidad y comparten alimentos. Es un grupo hermético que apenas permite comunicación con algún que otro estudiante que los invita a jugar o que les pide de los alimentos que están consumiendo. Incluso con los profesores son muy reservadas, responden monosilábicamente o sonríen para contestar cualquier pregunta.
--	--

Ilustración 10 Fragmento diario de campo

En la entrada y salida del colegio, que es el momento donde confluye en pleno la población Tejarinas se distancian notablemente de las aglomeraciones y prefieren esperar a que todos salgan o salir en primer momento para evitar los encuentros, estos estudiantes llegan y se regresan solos a sus casas, no es común ver a alguno de sus padres o acudientes acompañándolos en el colegio, en efecto la comunicación con los padres de familias y cuidadores de este grupo específico es bastante complicada, ya que no se encuentran en la ciudad o se encuentran trabajando la mayoría del tiempo.

Sus familias además de los cambios abruptos que tuvieron al llegar a la ciudad, también ha debido adaptarse a prácticas distintas y por supuesto se han visto estigmatizados debido a

su procedencia. Asuntos ligados al color de su piel, género y formas de expresión conforman atributos desacreditadores que se ven reflejados en sus relaciones sociales y laborales. Además de la exclusión que se genera por su situación socioeconómica, que también es un factor que influye en las relaciones laborales y académicas, pues además de las situaciones de desplazamiento y cambios forzados a la ciudad también sienten la necesidad de justificar sus valores, de promover sus habilidades y defender sus actos ante una sociedad que los enmarca negativamente. En la siguiente muestra se hace evidente dicha categorización.



yo considero que el no ser de bogotá y no haber parte de aca si dificulta por que a veces por ser negro te discriminan o te hacen mala cara y pues obvio pues hay razon para sentirse mal o sea rechazado.

En cambio hay personas que por que tu seas de otro color o raza te tratan normal y ante los ojos de Dios todos somos iguales

2021/9/17 1

Ilustración 11 Actividad "Como te sientes en Bogotá" E7

Una característica en común entre los dos grupos es que los estudiantes preferirán que sus familias y ellos no fueran etiquetados dentro de ciertos aspectos discriminativos. Por ejemplo, el uso de la palabra negro para dirigirse a ellos negando y desconociendo su nombre, el uso constante de calificativos sobre su cuerpo y sobre su voz: cómo las referencias a sus labios, al cabello con sus peinados y sus colores, las cicatrices en sus manos, el acento y las diferentes palabras que hacen parte de sus formas expresión, son situaciones que se han naturalizado dentro de la dinámica escolar pero que al ser cuestionada deja en evidencia que los estudiantes afrodescendientes del colegio en su totalidad, se sentirían mejor y más felices si se les tratara como iguales. Se puede evidenciar dicha reflexión en la siguiente apreciación de los estudiantes.

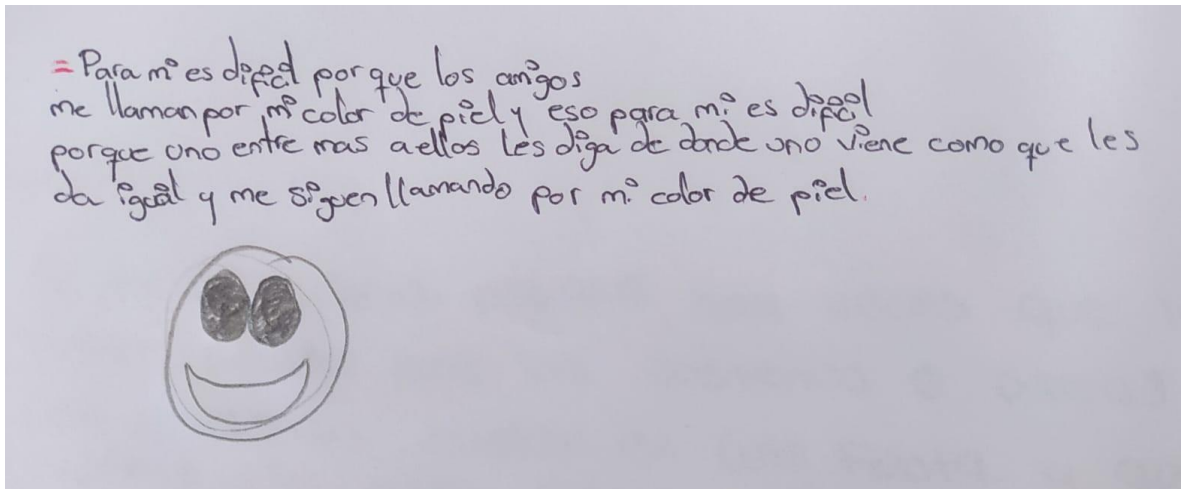


Ilustración 12 Actividad "Como te sientes en el colegio" E3

La estigmatización, se hace presente en los espacios de socialización comunes y como lo presenta (Goffman, 1963) los estudiantes y sus familias están envueltos por estereotipos que se hacen sobre su raza y que están ligados a la delincuencia, a la pereza y al desorden, ahora además están ubicados en diferentes categorías que hacen los "normales" para ubicarlos de manera descalificada dentro del grupo social establecido.

Este aspecto también se ve reflejado en las experiencias cotidianas de sus familias desde que llegaron y se establecieron en Bogotá, es claro que se han tenido que forjar los espacios de reconocimiento e identidad dentro de esta gran ciudad y que pertenecer a otro lugar los hace acreedores de diferentes estigmas, algunos de los estudiantes manifiestan que sus padres o cuidadores no han conseguido un trabajo permanente debido a su color de piel, algunos perciben que sus desempeños siempre están siendo evaluados o revisados bajo ciertos estereotipos. Tomando algunas de las descripciones hechas por (Major & O'Brien, 2005) en el artículo *The social psychology of stigma*, tanto los estudiantes afrodescendientes como sus familias se ven sumergidos en una activación automática de estereotipos y en procesos de amenaza de identidad; donde sus comportamientos en la mayoría de ocasiones a estereotipos negativos que aunque pueden ser ocasionales o situacionales, terminan por naturalizarse dentro de las prácticas sociales y de esta manera afectar la identidad, generando ambigüedades en las construcciones individuales y colectivas del sujeto.

En las observaciones realizadas en diferentes espacios con los estudiantes e incluso con la participación de padres de familia y acudientes en algunos encuentros que surgieron en la presencialidad, se hace claro a través de sus experiencias que el llegar a la ciudad y mantenerse

en ella no es una experiencia fácil. Todo ha sido un camino por recorrer, desde encontrar un lugar digno en el cual vivir con sus familias hasta la búsqueda de empleo, en una ciudad que recibe pero que en ocasiones no acoge. Particularmente, los padres y las familias de los estudiantes afrodescendientes saben y sienten que son reconocidos en primera instancia por su color de piel y por su lugar de procedencia y que desde allí se generan categorías que los definen en su lugar de trabajo.

Han sido desvinculados de sus trabajos por presunciones sobre su desempeño, sus empleadores consideran que deben tener otro tipo de obligaciones, sobre todo las mamás de algunos estudiantes que trabajan en servicios generales o que se desempeñan como internas en casas de familias, lugares en los que incluso han sido culpadas por robos y categorizadas por estereotipos acerca de sus modos de desempeñarse.

De igual manera, estas experiencias que han vivido sus familiares han trascendido a la formación de identidad de los estudiantes. En las observaciones realizadas y la entrevista, se pudo evidenciar que sus experiencias e incluso sus proyectos están marcados por las diferentes caracterizaciones y a partir de allí consideran fundamental en primera medida demostrar que no son personas perezosas, que la alegría con la que desarrollan sus actividades y la forma como interactúan con los demás no está ligada a una manera facilista e incluso (mala) de hacer las cosas. Es entonces donde se evidencia que dichos procesos de estigmatización si hacen repensar la manera cómo actúan, cómo se desenvuelven y cómo interactúan en los nuevos espacios.

Comunicación e interacción con otros.(aulas)	Ubicando exclusivamente a los estudiantes afrodescendientes, uno de los hermanos no asistió y el otro no tuvo disposición para trabajar en ningún momento de la clase. Sumamente distraído e involucrado en asuntos personales.	Conociendo un poco la situación familiar de los estudiantes, asumo que su comportamiento el día de hoy tiene que ver con la salud de su mamá quien ha estado enferma desde hace algún tiempo, De todo esto me preocupa que en alguna ocasión el estudiante tuvo la intención de desistir y dejar el colegio para trabajar con la intención de que su mamá descansara. Hoy no importo quien era, hoy sus compañeros sintieron que algo le pasabay siento que se adaptaron al sentimiento de él.
Atención de situaciones imprevistas en el aula.	Finalmente, terminando la clase. Le dije que se quedara para charlar con él; accedió. Le dije que lo había visto muy distraído y que no lo sentía bien hoy en mi clase. Simplemente me pidió disculpas, bajo la cabeza y dijo que no se sentía bien, que su mamá estaba muy deprimida, la echaron del trabajo porque no trabaja mucho y no llega tan temprano. Que la próxima clase estaría bien	

Ilustración 13 Fragmento diario de campo Agosto 4 2021 Colegio Los Tejares

Estas representaciones colectivas que se generan a través de las comprensiones del grupo dominante crean un estatus de estigma que influye de manera directa en el reconocimiento y valor de las personas afrodescendientes ante los ojos de los otros. Dichas manifestaciones también afectan el comportamiento de los grupos estigmatizados debido a la consecución y adaptación a dichas categorías que finalmente terminan naturalizándose no solo por el grupo dominante sino también por el grupo social vulnerado, de esta manera los estereotipos también pasarán de grupo en grupo y afectarán el reconocimiento y la identidad de cada individuo

5.3 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS HACIA LA APUESTA MULTICULTURAL

A partir de la matriz donde se realizó la revisión a documentos institucionales como el PEI y el plan de estudios y haciendo contraste con lo que propone la cátedra de estudios afrocolombianos de obligatoria aplicación para las instituciones, se puede evidenciar que en primera medida el colegio los Tejares desde hace algunos años, ha intentado trabajar alrededor del estudiantes con dificultades físicas y cognitivas, esto dentro de la misión de promover espacios donde se respete y trabaje con la diferencia; a través del PEI *“Construyendo la excelencia para una sociedad solidaria e inclusiva”* se refleja la intencionalidad de enfocar los procesos de aprendizaje hacia la adaptación de personas con características y habilidades diversas a las aulas regulares, de manera reiterativa se trabaja alrededor de conceptos como la solidaridad y el sentido de pertenencia para enfocar los aprendizajes hacia una conformación de sociedad diversa y participativa.

En el Colegio Los Tejares dichos principios son considerados como las directrices que guían y orientan el trabajo pedagógico y social en búsqueda del desarrollo del ser humano, de manera tal que logre desenvolverse en sociedad siendo un ser incluyente, respetuoso de la diversidad y líder de procesos personales y/o sociales que favorezcan su crecimiento y el de su entorno. Para esto, pretenden fortalecerse ciertas características y/o valores que permitan alcanzar el ideal de ser humano institucional, así como lograr el desarrollo de procesos afines a este objetivo. (PEI, pág17)

De igual manera con la apropiación del modelo constructivista, se exalta la habilidad de las personas para adquirir conocimiento y la intencionalidad de reflexionar acerca de todo lo que los rodea y de la manera como se presentan las situaciones en un contexto como el de la localidad, desde el colegio se asume este modelo con la apuesta de diversificar los aprendizajes

y de reconocer diferentes visiones de vida, de cuestionar las situaciones y de reconocerse dentro de la sociedad.

Con los propósitos que trae consigo el PEI y el modelo que adopta el colegio, se pueden enlazar algunas funciones de la escuela expresada por (Pérez, 1997). En cuanto lo que el colegio se plantea acerca de las dificultades cognitivas, saberes e intercambios; estaría ligado a la función de la escuela socializadora donde de manera obligatoria se repetirán prácticas que permean a los grupos acogidos. En segunda medida la función política, donde pretende que el colegio sea un lugar de igualdad y de educación diversificada de acuerdo al contexto y finalmente la tercera función educativa que busca la reflexión desde diferentes aspectos cognitivos, sociales y culturales a partir de las experiencias; esta tercera función es donde se generan las inquietudes sobre los alcances de los procesos interculturales que se están llevando en el colegio, teniendo en cuenta que dichos procesos deberían ser referenciados en todos los aspectos formativos, pedagógicos, normativos y sociales del colegio. Asimismo, la importancia que recae sobre la escuela desde la espacialidad, como lo referencia Dussel (1963), la relevancia que ha tenido como lugar específico dentro de una sociedad en donde además de fortalecer los conceptos de disciplina, respeto y conocimiento que se han otorgado a este espacio también se percibe cómo un lugar inherente a las relaciones, a las conversaciones, a los intercambios culturales y al reconocimiento y acogimiento de diversas realidades.

Así mismo dentro de la malla curricular se hacen ciertas distinciones sobre los objetivos que se plantean desde cada área, en el colegio se trabajan seis áreas académicas y primera infancia que trabaja desde diferentes dimensiones que permiten el desarrollo del enfoque inclusivo. Del mismo modo el documento muestra un apartado importante que se vincula a la planeación de los contenidos y el desarrollo social y personal de los estudiantes dentro y fuera de la institución y está ligado la apropiación de *enfoques inclusivos* donde se discute alrededor de las apuestas educativas pertinentes al contexto de la localidad y donde tomando los objetivos generales de las áreas se espera fortalecer competencias ciudadanas y atender a las necesidades educativas con calidad y pertinencia. Sin embargo, los objetivos plasmados en el documento se reflejan de manera distinta en el aula.

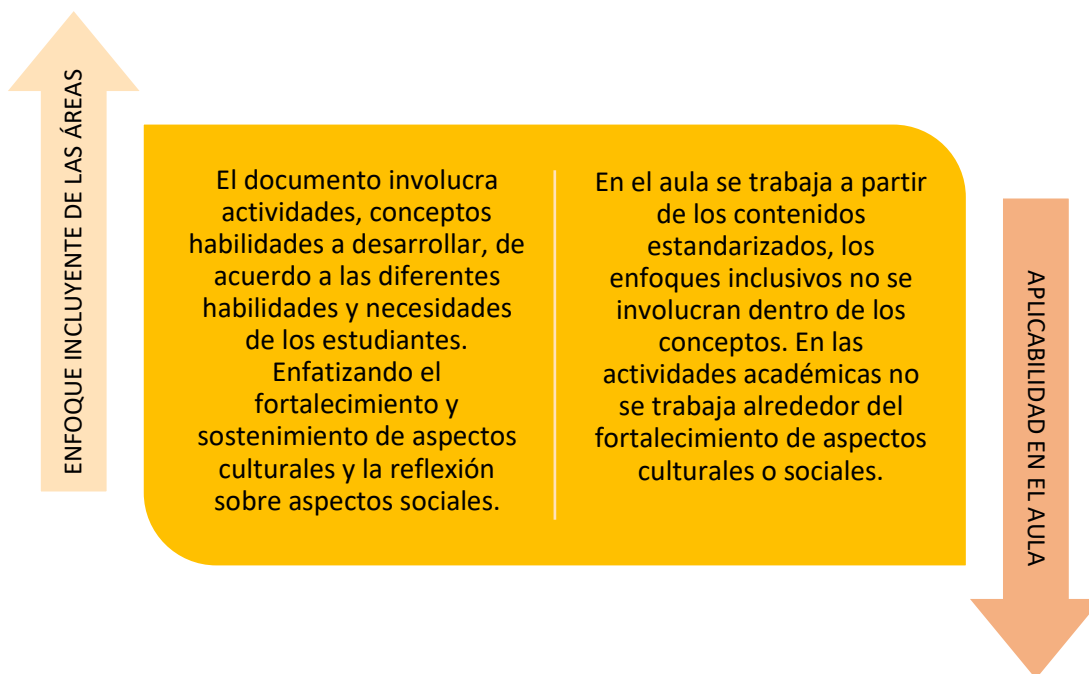


Figura 1 Enfoque incluyente y aplicabilidad Creación propia.

Dentro de las siete áreas que se trabajan en el colegio, ciencias naturales, música y primera infancia destacan en su enfoque inclusivo la necesidad de responder a las distintas necesidades de los estudiantes de poblaciones diversas, haciendo énfasis en romper las barreras pedagógicas y actitudinales que permitan una educación flexible adaptada a las heterogeneidades que se presentan en la institución, además de poner la sensibilidad como parte del proceso de aprendizaje y que desde allí también se reconozca la diferencia y el manejo de las emociones en pro de fortalecer el trabajo en equipo y la solidaridad.

A su vez las áreas de sociales, matemáticas, tecnología y educación física buscan en su enfoque inclusivo implementar herramientas para promover el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del contexto local, a través del reconocimiento propio y el conocimiento del contexto, el cuerpo como espacio de comunicación y el uso de las tecnologías como medida de acercamiento a otros espacios desconocidos por los estudiantes. Finalmente, el área de humanidades presenta su enfoque ligado al proyecto de vida y el desarrollo de habilidades de comprensión y producción escrita con la finalidad de poder vincular a los estudiantes de manera efectiva en futuros espacios laborales o académicos, además de enfatizar en el respeto hacia los tiempos de aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para la comprensión y solución de situaciones.

Ante estas especificidades de los documentos institucionales y la vinculación de estos con la realidad de las prácticas pedagógicas, es necesario evidenciar que el trabajo que se realiza de manera juiciosa y estructurada en las semanas institucionales para fortalecer y adecuar estas normatividades a la realidad de Tejares es constante y siempre hace parte de la agenda de las programaciones por parte de la Secretaría de Educación y los consejos locales, sin embargo; más allá de lo que está plasmado en los documentos y de los ideales de procesos que se discuten entre docentes y directivos, la realidad en las aulas y los procesos individuales de los docentes demuestran algo muy lejano a los planteamientos que se postulan.

Esto se puede evidenciar en los objetivos y contenidos de algunas guías y talleres de diferentes asignaturas en las que no se vinculan los aspectos sobre enfoque inclusivo que se muestran en la malla curricular y que se trabajan dentro del aula. Desde el planteamiento de los contenidos que se ven en diferentes asignaturas, se evidencia que no están ligados a los enfoques inclusivos que se proponen desarrollar desde el PEI y la malla curricular, además en los desempeños que se evalúan a los estudiantes tampoco se refleja la apuesta multicultural que se trabaja desde el planteamiento de los documentos institucionales. También es importante evidenciar que los objetivos y apuestas plasmados en los planes de estudio no están en concordancia con las actividades planeadas para desarrollar en el aula y por lo tanto tampoco se ven reflejados en las prácticas cotidianas de los docentes con sus estudiantes. A continuación, se muestran ejemplos de guías y planeación de las diferentes áreas que evidencian que no hay vínculo entre el enfoque inclusivo que se plantea en los documentos institucionales y las prácticas pedagógicas de los docentes.

5. Escribe en tu cuaderno la siguiente tabla donde encuentras los contenidos y los desempeños que vamos a trabajar durante este primer período.

CONTENIDOS	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>1. Continentes del mundo.</p> <p>1.1. América. 1.2. África. 1.3. Asia. 1.4. Europa. 1.5. Oceanía. 1.6. Antártida.</p> <p>2. Las edades de la historia.</p> <p>2.1. La Edad Media. 2.2. El imperio romano, el imperio bizantino y el imperio carolingio.</p> <p>3. Componente ético-religioso.</p> <p>3.1. Papel de la Iglesia en el Medioevo. 3.2. Soy un ser ético-histórico.</p>	<p>1. Identifica las características geográficas de los continentes.</p> <p>2. Reconoce el concepto de edad histórica y establece diferencias entre las edades de la historia.</p> <p>3. Reflexiona sobre su ser ético-histórico como parte fundamental de su humanidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las guías de trabajo se deben desarrollar en el cuaderno. • Se harán las respectivas correcciones en la retroalimentación. • Es necesario que realices la retroalimentación y me envíes las correcciones así mejoras tu aprendizaje y de paso mejoras la nota. • No hagas copia ni plagio de las guías, tú puedes, eres inteligente y responsable de tu aprendizaje. • Si tienes preguntas o dudas acerca de los temas y las guías trabajadas, contáctame. Siempre con respeto y con la mejor disposición.

Ilustración 14 Contenidos grado 7 Ciencias Sociales

Contenidos	Desempeños
<p>1. Ecosistemas 2. Tipos de ecosistemas 3. Relaciones de un ecosistema 4. Adaptaciones 5. Hábitat 6. Nicho 7. Introducción a la química</p>	<p>1. Reconoce la importancia de los ecosistemas en la vida y desarrollo del ser humano y de los seres vivos. 2. Comprende la importancia del nicho ecológico y el dominio de las poblaciones. 3. Cuida y protege el medio ambiente comprendiendo la importancia de reciclar desde el hogar, la escuela y la calle. 4. Permite entender el comportamiento de la materia en la vida cotidiana del hombre.</p>

TEMA: Ecosistemas
OBJETIVO PRINCIPAL: Ecosistemas

Ilustración 15 Contenidos grado 6 Ciencias Naturales

 Secretaría de Educación COLEGIO DISTRITAL LOS TEJARES <i>Resolución 2256 de 8 de junio de 2004</i> Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Localidad 5ª de Usme ÁREA DE HUMANIDADES 			
CONTENIDOS	DECLARATIVO	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
LITERATURA: .1 Realismo social y "Boom latinoamericano" 2. GRAMÁTICA 2.1 Códigos lingüísticos 3. COMUNICACIÓN Y ETICA 3.1 Elaboración de esquemas (mapas conceptuales, mentales y cuadros sinópticos) 3.2 La conversación en las nuevas tecnologías: íconos y símbolos 4. SEMÁNTICA Denotación y connotación	1. Comprende las causas sociales y políticas que dieron origen al "Boom" latinoamericano. 2. Analiza textos narrativo y periodístico con el propósito de identificar rasgos literarios e intenciones comunicativas.	1. Representa información por medio de esquemas, utilizando correctamente tecnicismos y conectores. 2. produce enunciados donde aplique con pertinencia los conectores lógicos.	1 .Asume responsablemente el uso del lenguaje denotativo y connotativo para una mejor comunicación con sus pares.

Ilustración 16 Contenido grado 9 Humanidades

CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA (PROYECTO DE VIDA): Propiciar formas de convivencia y participación equitativas y justas, como sujetos de derecho y agentes de cambio social.
TICS: En el área de sociales se propende por una integración de las TIC al aula que aproveche los recursos disponibles al mismo tiempo que se favorezca la adquisición de competencias necesarias para la realidad de hoy. Específicamente se realizan adaptaciones de contenidos en diferentes formatos, se utilizan recursos y herramientas como OVAS (Objetos Virtuales de aprendizaje), videos en línea, paginas, blogs. Al mismo tiempo se aprovechan herramientas y software para elaboración de productos como videos, podcast, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. En este sentido, se plantea el uso de las TIC en el aula como una herramienta de apoyo cotidiano.
ENFOQUE INCLUYENTE Se implementan herramientas para promover el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del contexto local.
EJE DE DESARROLLO: Vocación y Exploración profesional.
PROPÓSITO DE FORMACIÓN DEL ÁREA: Complejizar su comprensión de mundo, apartir de la problematización de su contexto en un tiempo y espacio determinado.
NUCLEOS TEMÁTICOS GENERALES: Europa Siglo XVIII. Revolución francesa e industrial y nacimiento de la sociedad capitalista. Colonialismo entre el siglo XVIII y siglo XIX. Geografía humana. Biomas en el mundo. Imperialismo. Guerras Mundiales. Realidad social, política y económica colombiana.

Ilustración 17 Fragmento plan de estudios Ciencias Sociales

De acuerdo con esta descripción, del documento se puede retomar la postura sobre los modelos pedagógicos (Zubiria, 2010), donde en primera medida se hace énfasis en la comprensión del currículo y las prácticas pedagógicas como un proceso con la imperiosa necesidad de cambio y adaptación a diversas formas y representaciones de estudiantes, evitar desde lo cotidiano seguir homogeneizando los seres y los saberes que llegan a la escuela. La siguiente gráfica muestra los conceptos fundamentales de los documentos institucionales y cómo se relacionan con los procesos culturales y las propuestas formativas:



Figura 2 Propuesta formativa de la Institución Educativa. Creación propia

Dicha propuesta se fundamenta sobre los objetivos institucionales, el enfoque inclusivo y las prácticas pedagógicas vinculadas al aprendizaje significativo. Sin embargo, la propuesta formativa va en vía contraria a los procesos culturales manteniendo las características de un modelo estructurante que promueve las características de la interculturalidad funcional.

De esta manera, se podría vincular al análisis de estos documentos específicamente el *modelo estructurante* donde aunque se valora todo el aprendizaje externo a la escuela también se sigue percibiendo el colegio como un lugar de transmisión de conocimientos, donde es el maestro quien lleva el proceso educativo y aunque el ideal sea el *modelo autoestructurante*, donde la escuela se convierte en un medio donde se dispone todo para que el estudiante sea el centro del proceso de aprendizaje, es claro que si esto se lleva a los estudiantes afrodescendientes, son ellos además de los otros estudiantes quienes estarán sometidos a la homogeneización planteada desde el currículo y las prácticas en el aula.

En el caso de los contenidos propuestos para cada una de las áreas, se siguen tomando como referente los contenidos trabajados desde años anteriores y la vinculación de los DBA que deben ser vinculados de manera obligatoria dentro de las mallas curriculares, así se disponen los contenidos específicos que responden a las habilidades y comprensiones que deben tener los estudiantes finalizando cada ciclo, pero entre este documento que guía el proceso académico cada año no existen vínculos que demuestren coherencia entre los objetivos de las áreas, los enfoques inclusivos y los contenidos; dentro del documento y en la aplicación del mismo se evidencia una ruptura entre lo que se debe enseñar, cómo se planea enseñar y las finalidades de la formación que se buscan acorde al PEI del colegio.

Los contenidos en su mayoría en todas las áreas están en función de las pruebas estandarizadas y no se refleja el desarrollo social, cultural, emocional o la apuesta por el reconocimiento y el trabajo sobre la diversidad que se exalta en algunos enfoques inclusivos, lo mismo ocurre con las áreas enfocadas al proyecto de vida que solo toman el ámbito laboral como opción de desarrollo personal de los estudiantes, dejando a un lado otras percepciones de mundo y otros anhelos. Es claro que en la elección de contenidos no se perciben las diferencias de las que se hablan en los objetivos y desde allí se espera que todos los estudiantes, sin importar su origen, condición, cultura o cosmovisión se asuman obligatoriamente como parte de un colegio urbano.

Por otra parte, la aplicabilidad de estas apuestas inclusivas y diversas que están reflejadas en la malla curricular y en el PEI de la institución dista de algunas prácticas que se dan en la cotidianidad de las aulas. Se sigue trabajando desde el saber del profesor, desconociendo las necesidades de muchos estudiantes y la función de dichos contenidos en sus vidas; se asume lo que requieren para desenvolverse en el futuro. Retomando de nuevo a (Zubiria, 2010) es fundamental que los estudiantes se sientan parte y partícipes de sus procesos de formación.

Así, con la descripción y el análisis de dichos documentos institucionales, es pertinente evidenciar de qué manera se están dando procesos interculturales en el colegio Los Tejares; en primera medida en este momento se hace necesario retomar a (Dietz, 2005) cuando afirma que los procesos multiculturales surgen del movimiento social y la acción colectiva donde los grupos minoritarios deben tener el espacio y tiempos para estabilizar sus identidades. En el colegio, estos procesos de estabilización de identidades no se tienen en cuenta en las adaptaciones, en los currículos, ni en las planeaciones, como colegio, pero también como ciudad solo está la posición de recibir y de asumir, sin reconocer ni involucrar. La intención sigue siendo la de no desestabilizar y por lo tanto son ellos quienes deben adaptarse a todas las prácticas aquí recurrentes.

Los estudiantes afrodescendientes están en el colegio, se les distingue, se les escucha y se hacen visibles, pero no se tiene en cuenta ninguna de sus dificultades, no se evidencia dentro del colegio cuáles son sus desigualdades con respecto al resto de los estudiantes, no se da cabida a cuestionamientos sobre su posición actual o se abre paso a tensiones culturales y sociales que podrían fortalecer la identidad de todos los estudiantes. Desde los planteamientos de (Tubino, 2005) estaríamos ante una *Interculturalidad funcional*, en la que aceptamos que el

otro esté y permanezca, pero seguimos promoviendo desde el colegio la dominación cultural, “*la discriminación positiva*” de la que nos habla el autor. Así se comprende de manera práctica la distancia entre la afirmación del autor sobre la Interculturalidad, no como un concepto que puede adaptarse sino como una manera de comportarse, como una apuesta ético - política que permite las tensiones, los encuentros y la construcción. Y que se encuentra distante del concepto de Interculturalidad funcional que es el que se ve presente en aula y por el cual apenas distinguimos al otro sin enfocarnos en las necesidades y las tensiones que genera su presencia y su procedencia.

En cuanto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que se debe desarrollar en las instituciones como parte integral del currículo en el segundo grupo de áreas fundamentales, dentro del colegio, es claro que solamente el área de sociales tiene conocimiento sobre el documento, el resto de las áreas lo consideran ajeno a sus objetivos y por lo tanto desconocen las posibilidades metodológicas de la cátedra enfocadas al reconocimiento y apuesta de procesos multi e interculturales en la institución. Teniendo en cuenta que la cátedra de estudios afrocolombianos no se ve reflejada en la malla curricular de ningún área, es apenas claro que ninguno de los elementos allí presentes se aplican a manera de contenidos dentro de las clases, el único material con el que cuenta el colegio es una caja de herramientas pedagógicas que tiene ocho cartillas sobre Etnoeducación y presentación de saberes a través de la cosmovisión africana, dicho material fue entregado pero no socializado ante los docentes y reposa en uno de los estantes del colegio.

La vinculación de la cátedra de estudios afrocolombianos a la malla curricular y a los espacios pedagógicos representa un reto para la institución, su aplicabilidad depende de las metas establecidas y de la funcionalidad que pueda tener para los estudiantes, y recordando que no solo en Tejares sino en la mayoría de los colegios públicos y privados del país se trabaja en función de políticas de estandarización y el fortalecimiento de competencias laborales, es claro que la cátedra de estudios afrocolombianos se muestra como una carga, ya que implicaría renovar en gran medida los contenidos de la malla curricular, los objetivos del área e incluso del plan en su totalidad. Además, que esto llevaría también a adecuar algunas de las planeaciones de los profesores para vincular temáticas relacionadas con esta cátedra en sus clases; la práctica en el aula tendría otra arista de discusión y por supuesto la transversalidad se convertiría en un elemento indispensable de la planeación curricular.

6 HALLAZGOS

En el recorrido de esta investigación, en el reconocimiento de los sujetos y en la reflexión sobre el valor y la importancia de los otros en nuestra propia formación, se hace necesario reflexionar alrededor de las prácticas y del lugar que debe tener la escuela en la formación de una sociedad diversa e incluyente, es imperiosa la necesidad de pensar los encuentros de una manera profunda, de explorar diferentes caminos y de reconocer en el otro lo que a mí me hace falta; es fundamental mantener la intención y propender porque los procesos de educación diversa sean el camino, que desde los docente y la escuela se deje a un lado el miedo a lo ajeno y se vincule en los procesos escolares todos los saberes, visiones, memorias e identidades que fortalezcan la escuela cómo lugar de respeto, de relaciones dignas y de reconocimientos mutuos.

Además, reconoce que abordar temas como la diversidad, estigmatización y tradición oral son conceptos que presentan un grado de dificultad dentro de la escuela, teniendo en cuenta que dichos conceptos no recaen en generalizaciones ni en elaboraciones absolutas, sino que se comprenden a través de los sujetos, de los contextos y de las experiencias propias.

La tradición oral es entonces un recurso fundamental en el reconocimiento de la diversidad de los grupos minoritarios en el colegio Los Tejares, es un vehículo de saberes y conocimientos que permite la vinculación y los encuentros de diferentes culturas. Es a través de los eventos comunicativos que se permite la comprensión de diversas situaciones, experiencias, formas de ser, de comportarse y por supuesto de expresarse. Las diferentes formas de expresión, que se hacen evidentes en espacios comunes como la escuela son vinculantes con otras realidades y permiten en gran medida generar conocimientos fundamentados sobre personas con cotidianidades urbanas.

De acuerdo a lo obtenido con la aplicación de instrumentos: diarios de campo, grupo focal y análisis documental se puede evidenciar en primera medida que la tradición oral de los estudiantes afrodescendientes y sus formas de expresión son muestras culturales abundantes y diversas; a través de las anécdotas, los recuerdos, las memorias y las remembranzas, se puede evidenciar en la riqueza del lenguaje rasgos identitarias, sociales, culturales y etnográficos que permiten la pervivencia de su cultura en una ciudad como Bogotá y el reconocimiento de otros saberes en el Colegio Los Tejares que deberían ser explotados pedagógicamente en distintos escenarios académicos lo que generaría una real interacción y la posibilidad de crecer pedagógicamente como institución al reconocer y validar posturas distintas a las generalizadas;

de igual forma legitimar y potencializar las apuestas de tradición oral de los grupos que provienen de otras regiones y de los que hacen parte de lo urbano de Bogotá. De la misma manera, con sus formas de expresión se puede afirmar que los actos comunicativos en el colegio tienden a estandarizarse de acuerdo con las características urbanas y a los espacios rurales en los que se habita cotidianamente, dejando a un lado palabras y expresiones que son recurrentes y propias de los estudiantes afrodescendientes, en las que se muestra sus orígenes y el significado de muchas de sus experiencias.

En el aspecto de interacciones y las diferentes maneras en las que los estudiantes afrodescendientes y sus familias se vinculan a la institución, es claro que el tiempo que han vivido en el barrio influye de forma directa en las relaciones que los estudiantes afrodescendientes tienen con las personas adultas de la institución. Asimismo, se evidencia que los estudiantes afrodescendientes asumen diferentes posturas en el colegio, algunas en los salones de clase con compañeros de su mismo grupo cultural y otras muy distantes con los estudiantes que son originarios de Bogotá.

A partir de las entrevistas y las observaciones en los diarios de campo, se identifica que las relaciones están permeadas por estereotipos que están vinculados con su lugar de origen, en espacios como el colegio, lugares de trabajo y el barrio hacen parte de categorías que son creadas a partir de presunciones o de supuestos que se han ido naturalizando en la ciudad y que hoy se hacen evidentes en el colegio, fortaleciendo prácticas discriminatorias que se han ido vinculando a las experiencias cotidianas del colegio.

Siendo así, los estudiantes afrodescendientes muestran su incomodidad al ser tratados de manera peyorativa, por su color de piel, por el lugar de procedencia o por las razones por las que llegaron a la ciudad. Además de estar asumiendo roles definidos dentro del colegio, asimilados por los conceptos generales que se han construido alrededor de las personas afrodescendientes. Roles que se centran en sus habilidades para el deporte o para las danzas y otros en los que fortalece que no les gusta estudiar o que son demasiado perezosos académicamente para cumplir con los desempeños que se plantean en el plan de estudios, estas caracterizaciones se presentan en diferentes escenarios, dentro de las aulas, en espacios comunes y muy habitualmente entre los compañeros de salón. De forma natural, no solo por parte de los estudiantes sino también por parte de los docentes, se han vinculado los estudiantes afrodescendientes a prácticas limitadas que no permiten mostrar su interés y habilidades en otros espacios académicos.

Fue de gran importancia trabajar alrededor de los encuentros y la manera en la que los estudiantes se sienten dentro del colegio con sus compañeros y profesores, a partir de esto los estudiantes afrodescendientes se permitieron un espacio donde compartieron sus experiencias y sentires, se dieron la oportunidad de vincularse desde otras actividades y otras apuestas de trabajo grupal e individual. Por parte de los estudiantes originarios de Bogotá, se percibió la inquietud, el reconocimiento y el valor de otredades que antes estaban invisibilizadas en el aula. En este sentido, la interacción entre estudiantes se fortaleció, muchas de sus experiencias fueron acogidas fraternalmente, se reconoció el apoyo ante diversas situaciones difíciles que han tenido que pasar los estudiantes afrodescendientes y sus familias.

Los instrumentos que se plantearon en el desarrollo de esta investigación, también permitieron el reconocimiento de dificultades a la hora de trabajar alrededor de la diversidad entre docentes y directivos. Con la aplicación y socialización de algunas de las actividades propuestas, los docentes se permitieron reflexionar acerca de la población que en estos momentos tiene el colegio y de la manera cómo se están naturalizando los estereotipos e invisibilizando voces que sin duda podrían fortalecer el camino institucional.

Igualmente, otro de los hallazgos está vinculado a la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en los planes de estudio y el desarrollo del enfoque inclusivo en cada una de las áreas. En primera medida, dentro de los documentos institucionales del colegio no se refleja la vinculación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, además solo el área de sociales ha tenido acceso al material entregado hace algún tiempo por la secretaria y no se ha realizado hasta el momento ninguna adaptación al plan de estudios en la que se trabaje alrededor de sus contenidos o en el que apueste por la divulgación y conocimiento de dicho material.

Continuando con los documentos institucionales, dentro del plan de estudios de cada una de las áreas se mostró el enfoque inclusivo que maneja el colegio de acuerdo a lo planteado en el PEI "Construyendo la excelencia para una sociedad solidaria e inclusiva". Sin embargo, aunque dentro de las mallas curriculares y los planes de estudios existe un espacio dedicado a esta categoría, en el que se apuesta por el reconocimiento de la diversidad y la vinculación de diferentes situaciones que se presentan en la localidad dentro del colegio, es claro que las prácticas que se dan dentro del aula, la planeación de clases y de material no reflejan ninguno de estos enfoques diversos que se plantean en los documentos.

El modelo de enseñanza aprendizaje sigue vinculado al modelo estructurante (Zubiria, 2005) en el cual es el maestro quien domina el espacio y los conocimientos que se discuten en el aula.

Además, se evidencia que lo planteado, propuesto y trabajado en los documentos institucionales, aunque refleje la realidad de la institución no se lleva a la práctica y continúan siendo apuestas sumamente valiosas que no trascienden el papel, debido a que cómo institución entre los diversos procesos y exigencias se termina trabajando desde la generalidad con el objetivo principal de cumplir metas relacionadas con la repitencia, estándares y pruebas evaluativas.

De acuerdo con las observaciones, experiencias y análisis de documentación institucional, se identifica que las apuestas diversas en el colegio se encuentran situadas en la Multiculturalidad, se asimila por parte de los estudiantes, docentes y directivos que hay otro grupo de estudiantes con características diferentes, pero más allá de la tolerancia y la presencia de los estudiantes afrodescendientes dentro del colegio, no existe una vinculación de sus saberes ni un reconocimiento de sus orígenes dentro de las prácticas pedagógicas en la institución. Se hace evidente, según los planteamientos de Walsh (2005) que el grupo de estudiantes afrodescendientes es acogido bajo las normas del grupo social dominante y aunque se perciben prácticas sociales respetuosas y tolerantes, los grupos minoritarios si se ven expuestos a procesos de estigmatización no solamente vinculados a su raza y lugares de origen sino también por las nuevas prácticas que deben adoptar para mantenerse dentro de su nueva normalidad.

7. PROYECCIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, es importante que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y sobre la implementación de enfoques y normatividades que existen para vincular la diversidad a la escuela pero que no son tenidas en cuenta en las experiencias cotidianas. De igual manera, se hace necesario revisar los encuentros y las relaciones de grupos minoritarios con los grupos estandarizados en los colegios, con la intención de trabajar sobre prácticas de estigmatización que se viven a diario en la escuela y que no son reflejadas hasta que exista un genuino interés por estos grupos.

Desde el trabajo realizado con los estudiantes y con la observación de algunos docentes y directivos al trabajo realizado en esta investigación, se ha propuesto algunos cambios en la creación del nuevo PEI 2022 -2026 *“Trabajamos en lo significativo para tener proyectos de vida exitosos que aporten a una sociedad más inclusiva”* con la intención de vincular las particularidades de los estudiantes que llegan a la institución y con ellas aportar realmente a procesos incluyentes y significativos, no solo en el colegio sino en la localidad. En el siguiente párrafo de la nueva propuesta del PEI, se evidencian algunos de los aportes.

PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

Entendiéndose los principios como los pilares que sostienen la ideología y dinámica organizacional, puede decirse que son éstos el hilo conductor que rige y da sentido a los diversos procesos institucionales, tendientes a generar un estilo y características particulares en la comunidad educativa.

En el Colegio Los Tejares dichos principios son considerados como las directrices que guían y orientan el trabajo pedagógico y social en búsqueda del desarrollo del ser humano, de manera tal que logre desenvolverse en sociedad siendo un ser incluyente, respetuoso de la diversidad y líder de procesos personales y/o sociales que favorezcan su crecimiento y el de su entorno. Para esto, pretenden fortalecer ciertas características y/o valores que permitan alcanzar el ideal de ser humano institucional, así como lograr el desarrollo de procesos afines a este objetivo.

Con las mismas intenciones, se plantea la aplicación de un proyecto transversal llamado *Tejidos*, en el que trabajará el área de humanidades y ciencias sociales. Un proyecto de producción escrita que tiene como objetivo resaltar la tradición oral de los estudiantes y las características

de sus orígenes familiares a través de sus propias historias, que serán plasmadas en diferentes géneros literarios y que pretende vincular sus experiencias al aula. Y que busca reconocer la necesidad de dar voz y espacio a las otredades en la escuela.

Finalmente, en futuras investigaciones se recomienda continuar con las inquietudes acerca de las relaciones que desarrollan los estudiantes de grupos minoritarios en los colegios urbanos y cómo sus procesos identitarios se pueden reflejar por medio de sus voces, con la continua intención de seguir cerrando brechas de desigualdad y estigmatización y seguir construyendo puentes que diversifiquen las aulas y las prácticas docentes.


BIBLIOGRAFÍA

- Abad Faciolince, H. (2004). *Educación: Las dos memorias: Entre la memoria biológica y la memoria cultural. Una reflexión sobre Colombia desde la educación*. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Albarrán, Y. (2014). Interculturalidad: un camino para la antropología del sur. *Boletín Antropológico*, 32(88),120-130.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Ararat, M., Rodríguez, L., & Silva, Y. (2012). La oralidad afrocolombiana como estrategia intercultural en el Colegio Carlos Arango Vélez. *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: experiencias de inclusión y ruralidad*, 165 -184 .
- Arenas, J. (2020). *Hacia una escuela intercultural*. (Tesis maestría) Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: Bogotá - Colombia.
- Avella, E. (2016). *Aportes de la tradición oral a la configuración de subjetividad en maestros*. (Tesis maestría) Universidad de Antioquia: Medellín - Colombia.
- Biojón, L., & Juaspezán, L. (2014). *Tradición oral de las comunidades pindales afro-tumaqueña y de Tallambí étnica de los Pastos- Cumbal departamento de Nariño*. (Tesis Maestría) Universidad de Manizales: Manizales - Colombia.
- Caune, J. (2009). PRÁCTICAS CULTURALES Y MODALIDADES DE COMUNICACIÓN. Construcción de un mundo común y de las condiciones de convivencia. *REVISTA CIDOB d'AFERS INTERNACIONALS* 88, 14-22.
- Cervantes, M. (2019). *Propuesta de educación no regular como elemento coadyuvante para la cohesión social, la visibilidad étnica y para generar el sentido de la pertenencia en población afrodescendiente migrante*. (Tesis maestría) Universidad Andina Simón Bolívar: Quito - Ecuador.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*, 1 -26.
- Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evaluación y perspectivas. *Cuadernos IAPH . Patrimonio inmaterial, multiculturalidad y gestión de la diversidad*, 1-23.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 1 -14.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación Latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Latinoamericana libros.
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*.
- Giroux, H., & Flecha, R. (1994). *Igualdad Educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, S.A.
- Goffman, E. (1963). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.

- González, M. (2005). La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. *Revista pedagogía y saberes*, 22-49.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, 352.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris.
- Krots, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 5 - 11.
- Macías, A. (2020). *La oralidad como elemento fundacional en la construcción y preservación de los imaginarios, los conocimientos y las tradiciones del pacífico colombiano: creación y escritura de las letras de la agrupación herencia de Timbiquí*. (Tesis maestría) Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá - Colombia.
- Major, B., & O' Brien, L. (2005). The social psychology of stigma. *Annual review of pshycology*, 1 -33.
- Marin, C., & Cristiano, C. (2019). *Asumiendo la diferencia cultural en la escuela. Una experiencia en el colegio Orlando Higueta Rojas sede B, grado tercero*. (Tesis maestría) Universidad Distrital "Francisco José de Caldas": Bogotá - Colombia.
- Matias Fleuri, R. (2010). *Intercultura e identidad*. Brasil.
- Mieles , M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 1- 32.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Decreto 1112: Cátedra de Estudios Afrocolombianos (MEN)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Moreno, J., & Patiño, M. (2014). *Tradición oral afro y prácticas educativas en la vereda El Guamal, Supia (Caldas)*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Muñoz, A. (2018). *La comunicación en aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad*. (Tesis doctoral) Universidad Distrital "Francisco José de Caldas": Bogotá - Colombia.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*.
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Castro Sánchez, C. (2018). *¿Oiga Señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!* Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Oslender , U. (2003). *Tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica Colombiana*. Glasgow (Esc): Universidad de Glasgow.
- Oslender, U. (2003). Discursos ocultos de resistencia. *Revista Colombiana de Antropología*, 203- 235.
- Palacios, N. (2017). *El poder del habla en el aula de ciclo I*. (Tesis maestría) Universidad Distrital "Francisco José de Caldas": Bogotá - Colombia.

- Quesada, B. (2006). *Anansé. El afro es oral*. Medellín: Departamento de publicaciones. Alcaldía de Medellín.
- Sánchez, J. (2012). Interculturalidad para una pedagogía urbana. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (16),173-203.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o ¿Y si el otro no estuviera allí? *Educación y sociedad*, 1-39.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Barcelona: Dirección nacional de gestión curricular y formación docente.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, (págs. 1-4). Lima- Perú.
- UNESCO. (2011). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. 1-3.
- Vansina, J. (1967). *La tradición oral*. Barcelona: Labor.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista ecuatoriana de historia*, 119-128.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento. Perspectivas y convergencias*, 39-49.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto Internacional de integración Andrés Bello*, (págs. 1-18). Bogotá.
- Zapata, M. (1997). *Dinámica de la transmisión oral. Voces del tiempo, oralidad y cultura popular: una aproximación teórica*. Bogotá: Autores y Editores Asociados.
- Zubiria, J. (2010). *Los modelos pedagógicos Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

ANEXOS
ANEXO 1 AUTORIZACIONES

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 10 agosto 2011
Yo, Jenny cordoba, identificado con C.C. C.E. No.
531003403 expedida en _____, representante legal del menor
Daniel Mena, identificado con T.I. NUIP No.
1033681460 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


Jenny cordoba.
FIRMA

Nombre: Jenny cordoba.

Identificación: 531003403

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá, 10 agosto 2021
 Yo, Jenny cordoba, identificado con C.C. C.E. No. 53100340 expedida en _____, representante legal del menor Laura R. Rodríguez identificado con T.I. NUIP No. 1033796070 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


Jenny cordoba
 FIRMA

Nombre: Jennycordoba.

Identificación: 53100340

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: 10 Agosto Bogotá
 Yo, Hamerlin Gonzales rogo identificado con C.C. C.E. No. 1030554130 expedida en Bogotá, representante legal del menor Yussely molina conzales, identificado con T.I. NUIP No. 1077437196 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Hamerlin Gonzales rogo
 FIRMA

Nombre: Hamerlin

Identificación: 1030554130

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO	
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>	
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01 Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá D.C. - 22 de Octubre de 2021
Yo, María Patricia Padilla Morales identificado con C.C. C.E. No. 45.371.316 expedida en María la Baja representante legal del menor Camilo Andres Padilla Morales identificado con T.I. NUIP No. 9.049.930.840 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


María Patricia Padilla Morales
FIRMA

Nombre: María Patricia Padilla

Identificación: 45.371.316

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 04-11-2021
 Yo, Johana salamandra Zuniga, identificado con C.C. C.E. No. 1078687582, expedida en litoral, representante legal del menor Ronald stiven Mina S., identificado con T.I. NUIP No. 1078688392 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


Johana salamandra Z
 FIRMA

Nombre: Johana

Identificación: 1078687582

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 04-11-2021
 Yo, Johana Salamanca Zuniga, identificad@ con C.C. C.E. No. 1078687582 expedida en Itoral, representante legal del menor Darleny Johana Mina S. identificado con T.I. NUIP No. 1078687663 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


Johana Salamanca Z
 FIRMA

Nombre: Johana

Identificación: 1078687582

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha: Bogotá 10 Agosto
 Yo, Nidia Ester Saverin B, identificado con C.C. C.E. No. 52988952 expedida en Bogotá, declaro que he sido informado por LA **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co


Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA Nidia S B
 Nombre: Nidia Saverin B
 Identificación: 52988952

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO	
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018	
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01 Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 28/10/2020
 Yo, Nidia Ester Saucedo Benavides identificada con C.C. C.E. No.
52988952 expedida en Bogotá, representante legal del menor
Jefferson Mejía, identificado con T.I. NUIP No.
 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA Nidia SB
 Nombre: Nidia Saucedo Benavides
 Identificación: 52988952

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá Agosto 10 del 2021
 Yo, Carmenza Berrocal, identificado con C.C. C.E. No.
51928723 expedida en _____, representante legal del menor
Santiago Alvarez Berrocal, identificado con T.I. NUIP No.
 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA**

NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Carmenza Berrocal
 FIRMA

Nombre: Carmenza Berrocal

Identificación: 51928723

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la Intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación y Transformación</small>	FOMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: 10 Agosto Bogotá
 Yo, Namerlin Coronales roza identificado con C.C. C.E. No.
1030554930 expedida en Bogotá, representante legal del menor
maría marlene gonzales identificado con T.I. NUIP No.
1099427787 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Namerlin Coronales roza
 FIRMA

Nombre: Namerlin

Identificación: 1030554930

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

ANEXO 2 FORMATO DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO.		
Nombre del observador: Johanna Ortiz		
Fecha: 13 Julio 2021		
Lugar: Colegio Los Tejares		
Objetivo: Describir las interacciones y apuestas comunicativas regularizadas en la escuela. Grado 9°		
CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Características de las formas de expresión y / o comunicación.</p> <hr/> <p>Estrategias de trabajo grupal.</p>	<p>Una de las principales características es la tonalidad que tienen los estudiantes afrodescendientes; un tono de voz alto, con terminaciones inconclusas, uso de palabras completas que no son comunes dentro de los estudiantes del sector, como: profesora, maestra, podría hacerme el favor de..., que tenga buena tarde, muchas gracias. Son en extremo caballerosos con las mujeres y suelen involucrarse más con ellas que con otros compañeros. Es notable su liderazgo cuando se trata de conformar grupos, además del interés por realizar el trabajo de manera completa y concienzuda.</p>	<p>La intención de esta clase era realizar un ejercicio de comprensión lectora con un cuento de Mario Mendoza; la idea era vincularlos un poco a la realidad a través de estos escritos. Sin embargo; la participación de Daniel Mena uno de los estudiantes que hace parte del proyecto de investigación fue inesperada. Se interesó tanto por el tema que decidió contarnos algunas de las experiencias que había vivido con su familia en Choco antes de radicarse en Bogotá, a raíz de esto el resto del grupo comenzó a participar.</p> <p>Es necesario aclarar en este clase particular que el tono de voz y acento afrodescendiente nunca fue algo que apenara, intimidara o excluyera a los estudiantes; por el contrario y desvirtuando un poco las asunciones que se habían propuesto al inicio de esta investigación; es el estudiante quien fomenta la participación y hace al grupo interesarse por el significado de la historia y los vínculos que se pueden rescatar de ella.</p>

Desarrollo de actividades en las clases	
Comunicación e interacción con otros.(aulas)	Los estudiantes afrodescendientes tienen un grupo hermético de compañeros con quienes realizan sus actividades grupales dentro del aula; son estudiantes con los que han compartido al menos los últimos años de secundaria y con quienes tienen un nivel de confianza mayor. En cuanto a sus expresiones y formas de comunicación apropian palabras de sus compañeros, aunque el tono que manejan es evidentemente distintivo del resto. La comunicación con el docente a diferencia de los estudiantes del sector se caracteriza por el uso de palabras cordiales de manera reiterativa como: es tan amable, me podría hacer el favor, seño, Dios la bendiga.
Comunicación e interacción con otros.(otros espacios)	Los estudiantes específicamente del grado 9° son muy populares dentro de la institución y gozan de aceptación no solo por parte de los estudiantes sino también de un cariño especial por parte de los docentes; esto también debido a que las madres de estos estudiantes son cercanas a la institución y han creado lazos a lo largo de los años de escolaridad de sus hijos. Son estudiantes que convocan, que mueven masas y convocan momentos.
Atención de situaciones imprevistas en el aula.	No se presenta ninguna.
Participación en clases.	En el grado noveno hay un estudiante afrodescendiente que se caracteriza (por lo menos en la clase de español) por ser muy participativo. Hace preguntas referentes al cuento que se leyó en esta oportunidad, cuenta algunas anécdotas sobre lo que pasa en Choco que también se vive aquí en Bogotá, sus intervenciones son precisas y distintivas del resto del grupo.

DIARIO DE CAMPO.

Nombre del observador: Johanna Ortiz

Fecha: 14 Julio 2021

Lugar: Colegio Los Tejares

Objetivo: Describir las interacciones y apuestas comunicativas regularizadas en la escuela. Grado 10°

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Características de las formas de expresión y / o comunicación.	Sus expresiones están caracterizadas por un tono de voz más grave y con expresiones que no son representativas del contexto urbano, palabras como: seño, la maestra, niña; además de algunos gestos y expresiones faciales y corporales que acompañan sus actos comunicativos; el movimiento de la cabeza para hacer énfasis en alguna idea o el movimiento de los dedos para negar algo.	Las estudiantes de este grupo son bastante tímidas y calladas. Considero que también se debe a que no llevan mucho tiempo en el colegio como otros estudiantes, son muy renuentes al diálogo, a la participación y compartir espacios con sus compañeros de clase. Desde mi interpretación pienso que se sienten intimidadas y en ocasiones incluso agredidas por cualquier pregunta que les hagan sus compañeros, siempre están a la defensiva y siento desde los pocos ejercicios en los que participan que sus formas de expresión si son impedimentos para generar espacios de comunicación con sus compañeros, hablar en voz alta es algo que evitan y cuando por algún motivo ocurre siempre hacen un rastreo de las reacciones de sus compañeros; como si esperarán la burla o las preguntas de sus compañeros.
Estrategias de trabajo grupal.	Son estudiantes calladas, prefieren el trabajo individual y mantienen un bajo perfil en las clases, aunque realizan sus actividades dentro de los tiempos establecidos, los procesos de comprensión lectora y producción escrita no son muy buenos. Responden a preguntas con monosílabos y no apuestan a la argumentación de sus ideas, tampoco hacen preguntas sobre las actividades y se les dificulta seguir lecturas en voz alta. Es evidente que evitan la participación en clase, se sienten un poco intimidadas por el resto del grupo y se ubican en alguna parte alejada del salón de clases.	
Desarrollo de actividades en las clases		
Comunicación e interacción con otros.(aulas)	Las estudiantes no se interesan en crear ningún vínculo con otros estudiantes del salón, incluso en ocasiones se sienten intimidadas cuando los compañeros les preguntan sobre su lugar de origen o su familia. No responden o solo lo hacen con un movimiento de cabeza; la mayor interacción que se ve en el aula es con la docente.	

Comunicación e interacción con otros.(otros espacios)	En la hora del descanso tienen la oportunidad de encontrarse con los hermanos que hacen parte de otros grupos de bachillerato. Allí se ve la confianza, la charla amena, se golpean, pero en tono de fraternidad y comparten alimentos. Es un grupo hermético que apenas permite comunicación con algún que otro estudiante que los invita a jugar o que les pide de los alimentos que están consumiendo. Incluso con los profesores son muy reservadas, responden monosilábicamente o sonríen para contestar cualquier pregunta.	
Atención de situaciones imprevistas en el aula.	Uno de los estudiantes antiguos le dijo a una de las estudiantes afrodescendientes que, si podía tocar su cabello, solo si ella le daba permiso. Ella lo mira, responde que sí y sonríe. El estudiante toca su cabello, sonríe y dice que le daba mucha curiosidad pero que no quería ser grosero con ella. Aún ante esta situación ella no permite más dialogo con el compañero, solo sonríe y asiente y en ocasiones lo deja hablando prácticamente solo ante las preguntas de donde vive o en que parte de la localidad estudiaba antes.	
Participación en clases.	Participación muy limitada, se le pregunta de manera individual sobre algunas cuestiones del ejercicio y a todo responde que entiende y que no necesita nada. A menos que sea solicitada una respuesta no participa de manera voluntaria en ningún momento de las clases.	

DIARIO DE CAMPO.

Nombre del observador: Johanna Ortiz

Fecha: 16 Julio 2021

Lugar: Colegio Los Tejares

Objetivo: Describir las interacciones y apuestas comunicativas regularizadas en la escuela. Grado 8°

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Características de las formas de expresión y / o comunicación.	<p>Los estudiantes afrodescendientes de grado 8°, tienen algunas particularidades en sus formas de expresión pero estas son reflejadas en onomatopeyas o expresiones continuas que usan para completar una respuesta o para dar algo por sentado, expresiones como ajá, noouhh, en serio, brinca aquí. Son estudiantes que buscan el trabajo grupal, se les facilita la conformación de grupos y conversan bastante con el resto de compañeros, incluso con los estudiantes nuevos. Ellos son quienes abren espacios para la conversación, el dialogo e incluso la burla.</p> <p>En las actividades en clase son muy atentos, preguntan, muestran su trabajo. Sin embargo; se les dificulta actividades ortográficas y de comprensión lectora, actividades sobre estructura de los textos.</p>	<p>Las expresiones y formas de comunicación de los estudiantes afrodescendientes de grado 8°, son muy particulares y distintas de los estudiantes afrodescendientes de otros cursos. Recurren a muchas expresiones para reforzar sus comentarios y son palabras que no son comunes dentro del grupo de estudiantes. Estos comentarios generan risas, recocha dentro del salón. Pero a diferencia de lo que yo esperaba</p>
Estrategias de trabajo grupal.		
Desarrollo de actividades en las clases		
Comunicación e interacción con otros.(aulas)	<p>Son estudiantes muy sociables, se les facilita la interacción y algunos lideran grupos dentro del salón. Hacen comentarios graciosos, ante el silencio toman espacios para dialogar o para compartir.</p>	

Comunicación e interacción con otros.(otros espacios)	En los espacios de descanso buscan a sus hermanos para ofrecer o compartir algún alimento; sin embargo tienen un grupo específico dentro del salón de clase que es con el que comparten la mayoría del tiempo. Con los profesores no tienen muchas conversaciones y se alejan de los espacios donde estén ubicados adultos o personas ajenas a su grupo.
Atención de situaciones imprevistas en el aula.	No se presentaron
Participación en clases.	Súper participativos, al no comprender la dinámica de los ejercicios preguntan de manera muy cordial pero repetitiva, que es lo toca hacer, que no entienden, que como toca, que les den un ejemplo.

DIARIO DE CAMPO.

Nombre del observador: Johanna Ortiz

Fecha: 22 Julio 2021

Lugar: Colegio Los Tejares

Objetivo: Describir las interacciones y apuestas comunicativas regularizadas en la escuela. Grado 9°

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Características de las formas de expresión y / o comunicación.	<p>La clase estuvo enfocada hacia la evolución de los medios de comunicación, se realizó a través de videos y una discusión sobre lo que eran antes y como se ven ahora. De nuevo el estudiante Daniel Mena se destaca dentro del grupo, además porque específicamente ha mostrado su gusto por la clase de Español; donde participa, lidera y motiva a sus compañeros. De nuevo se destaca su forma de expresarse y la comunicación con sus compañeros y profesores; no hace uso de groserías (que son palabras comunes en sus compañeros), es una persona muy cortés, muy amable y de expresiones de cordialidad y agradecimiento repetitivas. Es necesario reiterar que es un estudiante al que se le nota mucho su acento chocoano, pero no es en ningún momento un impedimento para relacionarse.</p> <p>Hay otro estudiante, el hermano del estudiante nombrado anteriormente que, aunque trabaja en grupo y entrega sus actividades; mantiene una relación diferente con el grupo y con los profesores. Su lenguaje es más grosero y se asimila mucho al de sus compañeros, no hace uso frecuentemente, a menos que se le repita o solicite expresiones de cordialidad y amabilidad. Mantiene sus relaciones con otros compañeros del salón, de su hermano es alejado e incluso para hablar con él es despectivo (asumo que debe algo en las relaciones familiares)</p>	<p>Sigue siendo algo muy particular en este curso que, siendo hermanos, los dos hermanos afrodescendientes. Uno de ellos casi no emita palabras y el otro por el contrario sea una persona muy sociable. Las interacciones son muy diferentes y es claro que aquí no importa de dónde provengan o su color de piel. Sin embargo; si es evidente que se destacan por otro tipo de actividades y no por las académicas.</p>
Estrategias de trabajo grupal.		
Desarrollo de actividades en las clases		

Comunicación e interacción con otros.(aulas)	Dos estudiantes totalmente diferentes: Uno lidera los espacios, su comunicación fluye sobre todo con sus amigas y con los profesores. El otro, es muy ensimismado, casi no habla y le cuesta ser cordial en sus conversaciones.	
Comunicación e interacción con otros.(otros espacios)	En el descanso corto que se da en el colegio. Uno de los estudiantes (Daniel) conversa y saluda a los demás compañeros sin importar de que grado o grupo sean, además de hablar abiertamente con personas que pasan por el colegio y que se ven a través de la reja. El otro callado con algunos compañeros , pero tampoco tiene inconveniente si está solo.	
Atención de situaciones imprevistas en el aula.	No se presentaron	
Participación en clases.	Se habla de ella en el primer recuadro.	

DIARIO DE CAMPO.

Nombre del observador: Johanna Ortiz

Fecha: 4 Agosto 2021

Lugar: Colegio Los Tejares

Objetivo: Describir las interacciones y apuestas comunicativas regularizadas en la escuela. Grado 9°

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Características de las formas de expresión y / o comunicación.	El trabajo de la clase estaba diseñado para ver una película y discutir alrededor de ciertas problemáticas que se daban allí. Los estudiantes en general estuvieron animados e interesados en la película. Sin embargo, hoy particularmente Daniel estuvo distraído, enfocado en el celular y poco dispuesto a la participación en la clase. No hablo con nadie en este espacio, no se dirigió a nadie.	Conociendo un poco la situación familiar de los estudiantes, asumo que su comportamiento el día de hoy tiene que ver con la salud de su mamá quien ha estado enferma desde hace algún tiempo, De todo esto me preocupa que en alguna ocasión el estudiante tuvo la intención de desistir y dejar el colegio para trabajar con la intención de que su mamá descansara. Hoy no importo quien era, hoy sus compañeros sintieron que algo le pasaba y siento que se adaptaron al sentimiento de él.
Estrategias de trabajo grupal.		
Desarrollo de actividades en las clases		
Comunicación e interacción con otros.(aulas)	Ubicando exclusivamente a los estudiantes afrodescendientes, uno de los hermanos no asistió y el otro no tuvo disposición para trabajar en ningún momento de la clase. Sumamente distraído e involucrado en asuntos personales.	
Atención de situaciones imprevistas en el aula.	Finalmente, terminando la clase. Le dije que se quedara para charlar con él; accedió. Le dije que lo había visto muy distraído y que no lo sentía bien hoy en mi clase. Simplemente me pidió disculpas, bajo la cabeza y dijo que no se sentía bien, que su mamá estaba muy deprimida, la echaron del trabajo porque no trabaja mucho y no llega tan temprano. Que la próxima clase estaría bien	
Participación en clases.	Hoy no hubo participación.	

DIARIO DE CAMPO.

Nombre del observador: Johanna Ortiz

Fecha: 9 Agosto 2021

Lugar: Colegio Los Tejares

Objetivo: Describir las interacciones y apuestas comunicativas regularizadas en la escuela. Grado 7°

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Características de las formas de expresión y / o comunicación.	<p>En grado séptimo, el estudiante afrodescendiente llegó después de algún tiempo, estaba en otra región junto con su mamá. El estudiante trabaja en clase de manera muy juiciosa incluso se muestra muy ensimismado en esta primera clase, su condición física ha cambiado y se ve muy diferente que el año pasado. Mantiene sus formas de expresión, el dirigirse a los maestros con palabras como señor, maestro, diga, o mande.</p> <p>En cuanto al trabajo grupal, se adecua muy bien al grupo, tiene muy buena relación con los compañeros y se aprovecha en ocasiones de los lazos para no trabajar en clase.</p> <p>El desarrollo de las actividades es promedio. Con los profesores es muy respetuoso, se dirige de manera</p>	
Estrategias de trabajo grupal.		
Desarrollo de actividades en las clases		
Comunicación e interacción con otros.(aulas)		

ANEXO 3 ENTREVISTA

GRUPO FOCAL. Número de estudiantes: 10 Colegio Los Tejares

INICIO

Hoy es 14 de junio del 2021, son las 3:00 Pm y estamos reunidos para realizar este grupo focal que está relacionado con las formas de expresión y comunicación de estudiantes afrodescendientes. Esta investigación pretende mostrar cómo se están reconociendo las formas que propician principios de interculturalidad en el colegio y de qué manera están siendo trabajadas las diferentes formas de interacción en el aula, asumiendo las formas de expresión y comunicación como elemento principal. Es importante aclarar que lo dialogado en este espacio se trabajará solo para fines investigativos, no se personalizará ni divulgará la información obtenida, así que siéntase cómodos al momento de expresar sus ideas y de compartir opiniones. En este espacio no hay respuestas incorrectas, no se trata de valorar las intervenciones sino de conversar alrededor de unas preguntas, de sus sentires y por supuesto sus experiencias, cabe recordar que el chat también estará habilitado y pueden usarlo en cualquier momento. Si están todos de acuerdo, iniciaré con la grabación del espacio.

Listo querido entonces lo primero que les voy a preguntar a cada uno, bueno de pronto a de algunos ya sé, pues porque hablo con la mamá seguido, pero preguntarles de donde son sus familias.

¿De dónde es tu familia?

Estudiante 1: Mi familia la mayoría son del choco

Estudiante 2: De Chocó, Condoto

Estudiante 3: mi familia del Chocó

Estudiante 4: del Chocó y Montería, Córdoba

Estudiante 5: de Buenaventura.

Estudiante 6: Pichindé, Cali también

Estudiante 7: Yo soy de Quibdó

Estudiante 8: profe del litoral San Juan

Estudiante 9: Itsminina

E 10: La buitrera

Bueno lo primero es que les voy a mostrar un video de un grupo que se llama así, "afrodescendientes" la idea es que miremos la canción y después hablemos sobre unas preguntas. Miren las imágenes, las personas.

Entonces el primer video estaba muy enfocado hacia toda la parte afro, el segundo está ligado hacia los acentos que se manejan en toda Colombia, primero preguntarles si conocen a la persona que canta.

E3: Si, yo lo conocía.

E4: Él no me gusta, él vive donde yo vivo, es amigo de mi hermano.

¿Y tu hermano donde vive?

E4: Esta en la cárcel

Ok, teniendo en cuenta que lo conocen y aunque no necesariamente les guste, quisiera preguntarles por los lugares, ¿los reconocen?

E1: Yo creo que es Buenaventura.

E3: Eso es en el Choco

OK, y si ahora revisamos el concepto de familia que no solo se ve en este tipo de música, también en la salsa, vallenato, merengue, en la música religiosa siempre se habla de familia

¿Por qué creen ustedes que la familia es tan importante?

E5: Cuando una persona está alejada de su familia y está alejada del lugar donde nació necesita de su familia, la familia es el apoyo como para uno salir adelante, estar en otra parte del país sin ellos es duro.

E4: Yo digo que sí, porque a veces para uno poder hacer algo o salir adelante, a veces le toca a uno solo sin apoyo de su familia, si una familia fuera un complemento porque por eso se llama, por eso la palabra se dice familia para que estén todos unidos, ¿no? Pero a veces para poder tener algo le toca a veces le toca a uno solo, o por ejemplo cuando uno no tiene padres hay veces todas las personas se les retiran y uno para poder salir adelante, le toca confiar en otra persona de afuera hay veces que uno no conoce, lo digo por experiencia propia.

E1: Pues cuando no está en confianza con alguien y toda la gente se le quiere alejar, siempre está la familia por eso es importante.

Bueno ahora, la última pregunta como en cuanto el video.

¿Ustedes consideran que el hecho que la familia no haya nacido aquí, que no tenga sus orígenes en Bogotá, es algo que dificulta las cosas? ¿Es algo que dificulta estar en el colegio?

E3: Yo creo que sí, porque no todas las personas son conscientes de que los únicos que tienen son los de acá, sino que también se les debe dar oportunidad a otras personas.

E1: Pues digamos que sí, porque hay varias personas que tienen oportunidades aquí de hacer mucho, yo considero que sí que todos pueden hacer lo que quieran hacer.

E4: Donde ven un negro ven un ladrón, No le dan trabajo, no lo dejan hacer nada, un negro nunca vive bien.

E7: A mi mamá no le dan trabajo porque creen que ella robó una vez, y nunca le preguntaron.

E1: Pues en mi familia, como en mi familia todos son costeños, pues cuando mi hermana vino aquí no le dieron empleo, la vieron con cara de recocha y no pensaron que era responsable

Bueno, muchas gracias, entonces ahora les voy a mostrar un video que más sobre los acentos y mirar algunas palabras que se manejan en Colombia y luego específicamente en sus familias.

Mi familia toda es del Tolima y usan palabras como guipa, gualguero, mijo.

E4: Mi tía siempre dice eche para decir que no moleste, y para decir que esta bravo dicen guapo.

E3: En mi casa, al hijo menor lo que he escuchado, al hijo menor le dicen secaleche.

E7: En la casa para saludar a un mayor, uno tiene que decir en nombre de Dios y ellos responden amén, a cualquiera que conozca.

E8: Es que este me quito las monedas y cuando le digo que me dé, se va y compra unos ponquecitos con crema por encima y no me da, y entonces si quiere que yo le dé de todo.

E7: A los helados les dicen bolis, son refrescos en bolsitas

Agradezco mucho el que hayan estado aquí, todas sus opiniones y experiencias son muy importantes. Espero que este ejercicio trascienda y podamos seguir abriendo espacios de dialogo y formación.