



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 21 de marzo de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El suscrito:

DORIAN HERMICSON SAMBONI CHILITO, con C.C. No. 1084252994, Autor de la tesis y/o trabajo de grado o titulado Aportes de la educación intercultural crítica en el reconocimiento de las identidades culturales en estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño de Isnos, para la construcción de una cultura de paz. Presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz; Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE

Firma: _____

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

Aportes de la educación intercultural crítica en el reconocimiento de las identidades culturales en estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño de Isnos, para la construcción de una cultura de paz

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Samboni Chilito	Dorian Hermicson

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Amador Baquiro	Juan Carlos

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 236

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías_ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas
o Cuadros_

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 3

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

- Cuadro 1. Matriz de Codificación Abierta
- Cuadro 2. Matriz de Codificación Selectiva
- Cuadro 3. Matriz de Codificación Emergente
- Cuadro 4. Caracterización de Estudiantes
- Cuadro 5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Cultura de paz | peace culture |
| 2. educación intercultural crítica | critical intercultural education |
| 3. identidades culturales | cultural identities |
| 4. Investigación acción | action research |
| 5. talleres pedagógicos | pedagogical workshops |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Resumen

La siguiente investigación se propone mostrar un análisis entorno a las formas de reconocimiento de las identidades culturales producidas en estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño, ubicada en la zona rural del municipio de Isnos, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico; de igual manera, la propuesta buscó establecer la forma como esas nuevas formas de reconocimiento aportan a la construcción de cultura de paz. Este estudio cualitativo tuvo un diseño de Investigación acción educativa que empleó los talleres pedagógicos y la observación de campo para recopilar datos en los diferentes momentos de diagnóstico, intervención y evaluación de la experiencia. La interpretación de la información se efectuó, basado en las técnicas de la teoría fundamentada, mediante tres matrices de codificación abierta, selectiva y emergente. Los hallazgos dan cuenta del reconocimiento por parte los estudiantes acerca de sí mismos, sus familias, su escuela y comunidad como territorios en los que coexisten violencias y paces históricas. A partir de ese carácter contingente, se avizora la posibilidad de desequilibrar la balanza del lado de las paces, por medio de la desarticulación de las violencias y el fomento de las paces por parte de las



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

instituciones de socialización. De igual manera se realiza una breve reflexión por parte del maestro investigador acerca de su rol durante la realización del trabajo; así como la manera en que vivió la experiencia y las transformaciones generadas.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The following investigation shows an analysis related to recognition of cultural identities emerged in eleventh grade students in Mortiño Educational Institution, located in the rural areas of Isnos, by implementing critical intercultural educational practices; other than that, the proposal intended to establish how these new ways of recognition contributed to the construction of peace culture. This qualitative study had an action research design that included pedagogical workshops and field observation to collect data at the different stages of the Project, that is, during the diagnosis, intervention, and evaluation process. The interpretation was carried out, based on techniques grounded theory techniques, through open, selective and emergent coding frameworks. The findings account for the students' recognition of themselves, their families, their school and community as territories in which violence and historical peace contingently coexist. From their contingent nature, it emerges the possibility of unbalancing the balance on the side of peace, through violence disarticulation and the promotion of peace through socialization institutions. Lastly, a brief reflection on the researcher teacher about his role in the development of the Project is presented; as well as lived the experience and the emerged transformations.

APROBACION DE LA TESIS

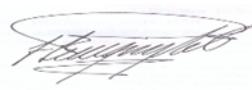
Nombre Presidente Jurado: ELISABET AMOR ROMERO

Firma: 

Nombre Jurado: ERIKA JUDITH LÓPEZ SANATAMARÍA

Firma: 

Nombre Jurado: HIPÓLITO CAMACHO COY

Firma: 

Aportes de la educación intercultural crítica en el reconocimiento de las identidades culturales en
estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño de Isnos, para la
construcción de una cultura de paz

Dorian Hermicson Samboni Chilito

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Neiva

2023

Aportes de la educación intercultural crítica en el reconocimiento de las identidades culturales en
estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño de Isnos, para la
construcción de una cultura de paz

/

Dorian Hermicson Samboni Chilito

Asesor
Juan Carlos Amador Baquiro
Ph D. en Educación

Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación y
Cultura de Paz

Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación y Cultura de Paz
Neiva
2023

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, febrero 15 de 2023

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a los niños y niñas del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño, promoción 2022 y a la Pacha, quienes posibilitaron experiencias que no se olvidan.

Agradecimientos

El autor expresa sus agradecimientos:

A mi esposa, Martha Esperanza Erazo Cerón quien me brindó su apoyo y comprensión durante la realización de la experiencia.

A mi hija, Isis Andrea Samboni Erazo, por cumplir obligaciones que eran mías, pero que a causa de la experiencia me era difícil realizarlas.

A mi hijo, Diddier Fabian Samboni Erazo, quien siempre me invitaba a desistir de continuar con el trabajo, preocupado por el bienestar de la familia.

A mis padres y hermanos y a todo el resto de mi familia, los que aún están con nosotros y quienes se nos adelantaron, mi motor para mejorar día tras día.

A la familia de mi esposa, especialmente a Sol Renata Delgado Erazo, por su cariño y ternura.

A los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño de la promoción 2022, junto con sus familias por la confianza depositada en el proyecto y por la creatividad, empeño y la constancia que tuvieron para que el trabajo desbordara las expectativas de todos los participantes.

A la Institución Educativa Mortiño en cabeza de su rectora Luz Crescencia Muñoz Valencia, y a todo el cuerpo docente y administrativo, que desde sus roles hicieron aportes para la realización y el ensanchamiento del proyecto.

A mi asesor Ph D Juan Carlos Amador Baquiro, quien con gran lucidez, dedicación, apoyo y confianza en me orientó durante el desarrollo de esta tesis.

A la Universidad Surcolombiana y en especial, al programa de Maestría en Educación y Cultura de Paz, bajo la dirección de la doctora Myriam Oviedo Córdoba quien con su denuedo y junto

con su equipo de docentes y auxiliares, lograron que la experiencia como maestrante fuera enriquecedora tanto para el ámbito personal, familiar, social y laboral.

A mis compañeros de estudio, con quienes asumimos el reto de seguir construyendo paz desde cada uno de nuestros lugares.

A todas aquellas personas que de una u otra forma estuvieron brindándome su ayuda y comprensión durante el desarrollo del proyecto;

A todos ellos, por todo lo mencionado y muchas otras cosas más que para nombrarlas, aun no se han inventado las palabras, les agradezco de manera inconmensurable, estoy en deuda con todos ustedes.

Contenido

	pág.
Contenido.....	7
Lista de Figuras.....	10
Lista de Cuadros.....	11
Resumen	13
Summary	14
Descripción del Contexto.....	15
Planteamiento del Problema	33
Descripción de la Situación Problemática.....	33
Pregunta General de la Investigación	39
Objetivos	40
Objetivo General.....	40
Objetivos Específicos	40
Antecedentes	41
Decolonialidad, un Grito de Libertad Desde los Oprimidos.....	41
La Interculturalidad, una Invitación a Retornar	43
Educación Intercultural Entre Tensiones y Disputas.....	46
Para Fortalecer las Identidades Culturales es Necesario Educar a la Educación.....	48
La Paz se siente, visibiliza y reconoce en relación con el otro o lo otro	51
Marco Teórico.....	55
En Torno al Concepto de Cultura	55
Cultura de Paz	58
Interculturalidad Crítica	62
Interculturalidad y Decolonialidad.....	62
La relevancia de la Interculturalidad.....	64
Multi - pluriculturalidad	66
Interculturalidad Relacional, Funcional y Crítica	67
Interculturalidad y los Cuatro Ejes de la Matriz de la Colonialidad	69
Identidad.....	74
Educación Intercultural.....	81
Metodología.....	87

Enfoque de Investigación.....	87
Estrategia Metodológica.....	89
Análisis e Interpretación de los Datos	93
Participantes	97
Técnicas de Recolección de Datos	99
Observación de Campo.....	100
Taller Pedagógico.....	100
Consideraciones Éticas.....	104
Hallazgos	106
Hallazgos del Primer Objetivo Específico.....	106
Percepciones de los Estudiantes en Torno a sus Identidades Culturales	106
Representaciones Negativas de sí.	108
Representaciones Negativas Acerca de sus Familias.....	111
Representaciones Negativas de la Sociedad.	117
Representaciones Positivas de sí.....	120
Representaciones Positivas de su Familia.....	123
Representaciones Positivas de la Escuela.	125
Representaciones Positivas de la Sociedad.....	128
Hallazgos segundo objetivo específico	131
Taller 2, “¿Tiene un Alma ese Cuerpo?”	132
Cuerpos con Humanidad.....	133
Formas de Identificación.....	138
Formas de Relacionamiento.....	142
Taller 3, “Lo Prometo”	145
Lealtad Familiar.....	146
Trasformaciones en la Comunicación.....	148
Trasformaciones en las Relaciones Familiares.....	151
Taller 4, “Mi Colegio Ideal”	154
Formas de Relacionamiento en la Escuela.....	155
Acción Docente.....	158
Acción Estudiantil.....	161
Formación Para la Vida.....	163
Taller 5, “Mi Territorio”	169

Superioridad de la Madre Naturaleza.....	170
Patrimonio del Territorio.	172
La Gente en mi Territorio.	176
Hallazgos tercer Objetivo Específico.....	183
Aportes del Proyecto.	185
Cultivo de la Humanidad.	185
Arraigos Territoriales.....	187
Aportes a la Educación.	190
Acogida del Proyecto.	191
Dificultades Para la Realización.	192
Actitudes de los Participantes.	193
Potencialidades del Proyecto.	194
Líneas de Trabajo Para el Siguiete Ciclo.....	196
Interculturalidad Para la Paz.	196
Aportes de la Comunidad Desde sus Roles Específicos al Proyecto.	197
Nuevas Líneas de Trabajo Investigativo.	198
El Lugar del Maestro en la Investigación	200
¿Por qué Soy un Maestro Investigador?.....	200
Transformaciones Experimentadas por El Maestro.....	201
Conclusiones	204
Referencias.....	209
Anexos.....	219

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. Museo Itinerante "Memoria Histórica de la Sede Guaduales.....	29
Figura 2. Fases del estudio.....	93
Figura 3. Mapas del Cuerpo.....	107
Figura 4. Día del Elogio a sí Mismo y a un Compañero.....	133
Figura 5. Votos Matrimoniales	146
Figura 6. Diálogo de Saberes Entre Estudiantes y Docentes	155
Figura 7. Visitas al Territorio.....	170
Figura 8. Visita a la Sede El Tigre	171
Figura 9. Docentes de la Sede Guacas, Cantando la Canción del Mito del "Tacador"	173
Figura 10. Cuidando a los más Pequeños en la Sede Brisas	178
Figura 11. Visita al Río en la Sede Remolino.....	181
Figura 12. Docente Haciendo su Aporte en el Diálogo de Saberes	184
Figura 13. Monolitos en la Vereda Guacas.....	188

Lista de Cuadros

	pág.
Cuadro 1. Matriz de Codificación Abierta.....	94
Cuadro 2. Matriz de Codificación Selectiva	95
Cuadro 3. Matriz de Codificación Emergente	96
Cuadro 4. Caracterización de Estudiantes	98
Cuadro 5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	99

Lista de Anexos

	pág.
Anexo A. Consentimiento Informado.....	219
Anexo B. Taller 1: “Yo Soy Porque Tú Eres”	220
Anexo C. Taller 2: ¿Tiene un Alama Ese Cuerpo?.....	225
Anexo D. Taller 3: Lo Prometo	227
Anexo E. Taller 4: Mi Colegio Ideal	229
Anexo F. Taller 5: Mi Territorio.....	231
Anexo G. Taller 6: “Retornando”	233

Resumen

La siguiente investigación se propone mostrar un análisis entorno a las formas de reconocimiento de las identidades culturales producidas en estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño, ubicada en la zona rural del municipio de Isnos, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico; de igual manera, la propuesta buscó establecer la forma como esas nuevas formas de reconocimiento aportan a la construcción de cultura de paz. Este estudio cualitativo tuvo un diseño de Investigación acción educativa que empleó los talleres pedagógicos y la observación de campo para recopilar datos en los diferentes momentos de diagnóstico, intervención y evaluación de la experiencia. La interpretación de la información se efectuó, basado en las técnicas de la teoría fundamentada, mediante tres matrices de codificación abierta, selectiva y emergente. Los hallazgos dan cuenta del reconocimiento por parte los estudiantes acerca de sí mismos, sus familias, su escuela y comunidad como territorios en los que coexisten violencias y paces históricas. A partir de ese carácter contingente, se avizora la posibilidad de desequilibrar la balanza del lado de las paces, por medio de la desarticulación de las violencias y el fomento de las paces por parte de las instituciones de socialización. De igual manera se realiza una breve reflexión por parte del maestro investigador acerca de su rol durante la realización del trabajo; así como la manera en que vivió la experiencia y las transformaciones generadas.

Palabras claves: Cultura de paz, educación intercultural crítica, identidades culturales, Investigación acción, talleres pedagógicos

Summary

The following investigation shows an analysis related to recognition of cultural identities emerged in eleventh grade students in Mortiño Educational Institution, located in the rural areas of Isnos, by implementing critical intercultural educational practices; other than that, the proposal intended to establish how these new ways of recognition contributed to the construction of peace culture. This qualitative study had an action research design that included pedagogical workshops and field observation to collect data at the different stages of the Project, that is, during the diagnosis, intervention, and evaluation process. The interpretation was carried out, based on techniques grounded theory techniques, through open, selective and emergent coding frameworks. The findings account for the students' recognition of themselves, their families, their school and community as territories in which violence and historical peace contingently coexist. From their contingent nature, it emerges the possibility of unbalancing the balance on the side of peace, through violence disarticulation and the promotion of peace through socialization institutions. Lastly, a brief reflection on the researcher teacher about his role in the development of the Project is presented; as well as lived the experience and the emerged transformations.

Keywords: peace culture, critical intercultural education, cultural identities, action research, pedagogical workshops.

Descripción del Contexto

La Institución Educativa Mortiño está ubicada en el corregimiento Luis Enrique Muñoz Navia del municipio de Isnos al sur del departamento del Huila. La I. E. cuenta con un total de 527 estudiantes, la mayoría de ellos en condición de vulnerabilidad a causa del legado violento de tipo directo, estructural y cultural que ha estado presente en su territorio. Los estudiantes se hallan ubicados en un nivel socioeconómico uno y dos, a quienes ofrece los niveles de Preescolar, Educación Básica, Media, nocturna para adultos, en jornada ordinaria, calendario A. La institución cuenta con diez sedes así: Sede Principal - Mortiño, El Carmen, Granada, Independencia, primavera, Guacas, Guadales, Remolino, El Tigre y Brisas del Magdalena (Institución Educativa Mortiño, 2021).

La acción educativa de Mortiño está dirigida a la población rural del territorio, cuya vocación, según la milenaria cultura que habitó la zona ha sido tradicionalmente agrícola. Los primeros pobladores, obedeciendo a patrones de supervivencia y al cambio climático, habían migrado desde Siberia, descendido por América del norte y se asentaron en el macizo colombiano, concluyendo así su nomadismo, gracias al descubrimiento de la agricultura. El maíz, -el pan de los dioses-, se convertiría en su insignia agrícola.

La cultura de nuestros antepasados se forjó en un ambiente de armonía con la naturaleza. La Pachamama, sagrada y fuente de su cosmogonía era protegida con vehemencia y devoción por los indígenas. Las fuentes hídricas, la fauna y la flora se conservarían saludables a pesar de ser un territorio habitado por ellos durante miles de años hasta su desaparición, la cual tuvo lugar antes que llegaran los españoles a su territorio; no sin antes inmortalizar su cosmovisión en piedra y cerámica (J. D. Urbano, comunicación personal, agosto 17 de 2021).

Unos 600 años después de la desaparición de la cultura del Alto Magdalena el territorio vuelve a ser ocupado. Hay dos momentos que se pueden destacar: un primer momento se dio con los pueblos indígenas que huían de la violencia a mano de los españoles que buscaban su exterminio, y el segundo momento, con la llegada de los pueblos ya colonizados provenientes del Perú, Ecuador y de los pueblos del Amazonas, los cuales eran esclavizados para la extracción de la corteza del árbol de la quina (J. D. Urbano, comunicación personal, agosto 17 de 2021).

La extracción de la quina tuvo una gran incidencia en la ocupación del territorio, el cual desde su constitución fue habitado por pueblos víctimas de la violencia en tanto marginados, discriminados, racializados e invisibilizados. Los siervos y esclavos se asentaron primeramente en las veredas Mortiño y granada -antes Azafrán-, debido a su proximidad con el río, luego se extendieron más al norte y al occidente hacia la zona más fría (J. D. Urbano, Comunicación personal, agosto 17 de 2021). Con la repoblación del territorio, aparecen nuevas prácticas de origen colonial, extractivistas, que tendrían un fuerte impacto en el medio ambiente, ejemplo de ello fue la tala de árboles para el aprovechamiento de madera, la caza de manera masiva, los monocultivos, la potrerización y los latifundios (J. D. Urbano, comunicación personal, agosto 17 de 2021).

Una vez establecidos en el territorio, los colonos utilizarían todas sus instituciones para que los pueblos colonizados pasaran por un proceso de transculturación y blanqueamiento, lo cual les permitiría un mejor aprovechamiento de su colonia. Un papel central en dicho proceso lo tuvo la iglesia católica la cual efectuó su misión evangelizadora y catequizadora a través de la violencia directa expresada en la muerte y la opresión de los sobrevivientes, y a través de la violencia cultural y estructural por medio de la educación, o lo que Dussel (1996) llama la “dominación pedagógica”. La primera la utilizaban para doblegar a los pueblos principalmente a

los varones, de manera sangrienta y, la segunda, para someter los sobrevivientes, principalmente mujeres -quienes eran violadas-, y niños a la servidumbre. Los blanqueaban cambiándoles desde el nombre en adelante, puesto que su territorio, raza, lengua, cultura y cosmovisión eran percibidas como inferiores, o simplemente como no existentes –eran el no-ser. Es así como el río pasó de Guacacallo a Magdalena, el Inti Raymi, se reemplazó por San Juan y San Pedro, el quechua se reemplazó por el castellano y el caimán y la rana fueron reemplazados por el caballo y la paloma, completando así el triángulo de las violencias; directa, estructural y cultural en un mismo tiempo y espacio, el de la colonización de los pueblos de Abya Yala. Luego, tanto el territorio como sus pobladores y su cultura en general han sido desde sus orígenes asumidos como inferiores por la cultura hegemónica colonial que tiene su origen en el modernismo europeo, cuyo legado hasta nuestros días es haber instaurado en el territorio una cultura de violencia.

El municipio de Isnos tiene sus orígenes en este contexto. Su fundador, el Padre Jesús Hermógenes Rodríguez, párroco de Pitalito, decide en el año 1934, fundar un pueblo, por lo cual les pide a dos hacendados donar un lote donde se establecería el nuevo municipio, en un asentamiento que, según la tradición oral, se conocía como Papalito (desde 1653).

El padre Justino Mañorca, para el año de 1939, dirigió el trazado de las calles, la plaza del poblado y por antonomasia, la construcción de la capilla. Ese mismo año, el caserío alcanzó la categoría de Inspección departamental de Policía, y 10 años más tarde, la categoría de municipio, gracias a la gestión de Nereo Burbano y el padre Jesús Antonio Munar.

Los colonizadores se mantendrían firmes en su misión civilizatoria, por tanto, la “chusma” que se opusiera a sus intereses, serían muertos, razón por la cual, muchos, accedieron a sus pretensiones, para preservar sus vidas (Cuellar & Castellanos, 2018).

El padre Munar, desde los púlpitos daba las orientaciones para armar grupos de autodefensas, cuyos objetivos eran prestar vigilancia en el municipio durante las noches, y acabar con la chusma (Cuellar & Castellanos, 2018). Así, de esta manera, desde el púlpito se impartían orientaciones violentas, las cuales contribuirían a la guerra de los años porvenir, no solo a nivel local, sino también regional y nacional.

La educación, impartida por la iglesia, había logrado en buena medida su objetivo, el cual buscaba en primer lugar, eliminar la cultura de los pueblos originarios, y, en segundo lugar, establecer su tradición hegemónica por medio de la catequización, la exaltación de las hazañas de los próceres y la conformación de una ciudadanía que asimilara las disposiciones coloniales en su constitución. Así, lograr que las dos realezas (la española primeramente y luego la criolla), obtuvieran el control sobre los pueblos. No obstante, el control nunca fue absoluto, lo cual se evidencia en los numerosos actos de subversión que dejarían como saldo en el territorio, miles de muertos y 53 guerras civiles en un periodo denominado “la violencia”.

En la etapa republicana, el surgimiento de la lucha armada por parte las fuerzas del estado, los grupos paramilitares y las guerrillas tendría sus raíces en el desconocimiento de los derechos de los históricamente marginados. El conflicto armado también llegaría al municipio de Isnos para la última década del siglo xx y la primera del siglo xxi (Cuellar & Castellanos, 2018). En Isnos, hubo presencia de las FARC, el ELN, el M-19, Quintín Lame, el EPL y de grupos paramilitares (Cuellar & Castellanos, 2018). La “gente del monte”, como se conocía a las guerrillas, llegarían al territorio, una vez más, obedeciendo a patrones de supervivencia, pues las condiciones orográficas les permitían protegerse de sus enemigos a la vez que ejercían control sobre un corredor estratégico para el tráfico y el narcotráfico (J. D. Urbano, comunicación personal, agosto 17 de 2021). Los subversivos crearon una especie de estado paralelo en el cual

ellos imponían sus condiciones, en ocasiones con aprobación de la población civil y en la mayoría de las veces con el miedo (Cuellar & Castellanos, 2018). El miedo fue el denominador común de los pobladores del municipio de Isnos; miedo, resultado de los enfrentamientos entre guerrillas, o de estas con las fuerzas del estado; miedo de las extorsiones, los peajes, las minas antipersona, las tomas, los panfletos, la destrucción de las escuelas, el desplazamiento forzado, los paros armados, los trabajos obligados, los falsos positivos, los abusos sexuales, el miedo a hablar, a las restricciones de movilidad, al reclutamiento de menores, al secuestro. Prácticas que incrementaban exponencialmente el nivel de vulnerabilidad de la población al superponer muchas violencias de manera interseccional.

Es en este cruento contexto donde se erige la Institución Educativa Mortiño la cual, desde su creación, hace un siglo aproximadamente, trabaja por la construcción de una cultura de paz para que su vulnerable comunidad educativa pueda superar las violencias que la aquejan.

La Institución Educativa Mortiño debe su existencia a su propia comunidad. Fue ella la que tuvo la iniciativa de brindar educación a sus hijos. Las primeras clases se orientaron en casa del señor Joaquín Ortega. Posteriormente, para el año de 1929, el señor Antonio Calderón donó una casa para que funcionara la Escuela en el lugar que hoy se encuentra ubicada la sede principal (A. Calderón, comunicación personal, 11 de octubre de 2021). La primera profesora en orientar clases fue María Antonia Ortiz Casanova. La comunidad, para el año del 1987, decide aunar esfuerzos y junto con la administración municipal, construyen las primeras dos aulas de la institución, bajo la dirección de la profesora Carmen Plazas y el profesor Valentín Samboní. Desde su creación y hasta el año 2000, la institución había ofrecido educación básica primaria. En ese año se inicia el programa Post Primaria Rural, el cual pretendía dar continuidad al proceso de formación del alumnado durante el bachillerato. Para el año 2002 se proclama la

primera promoción de bachiller básico de Mortiño. Solo hasta el año 2019 contó con la primera promoción de bachiller académico. Para entonces la Institución y toda su comunidad educativa había logrado con gran esfuerzo, sortear un sinnúmero de dificultades en materia de planta física, plan de estudios, planta de personal, inmobiliario, Proyecto Educativo, entre otras muchas necesidades que dificultaban su funcionamiento a nivel institucional.

La actual generación de estudiantes de la institución ha tenido la fortuna de desenvolverse en un contexto sin los estragos del conflicto armado; esto producto de la labor de las fuerzas del estado y de las negociaciones con los grupos paramilitares y guerrilleros, lo cual ha permitido disfrutar de un periodo de paz “romana”, es decir; la paz entendida como la ausencia de guerra. En el territorio, la violencia por el conflicto armado parece lejana, sin embargo, las causas que la generaron aún permanecen; tales como la pobreza, la injusticia, el hambre, las privaciones socioeconómicas, la enfermedad, los autoritarismos, el racismo y la discriminación; todas ellas declives a la democracia y a la convivencia pacífica (Cuellar & Castellanos, 2018).

La comunidad educativa de la Institución es consciente del largo camino por recorrer en la construcción de paz, y, debido a la diversidad de sus habitantes, tiene el interés de trabajar por un proyecto intercultural (Institución Educativa Mortiño, 2021).

La Institución, en su proyecto educativo reconoce que la educación intercultural le permite el fortalecimiento de las identidades culturales de todos sus estudiantes, la promoción de aprendizajes donde todos los estudiantes puedan expresarse desde su identidad cultural, desarrollar capacidades de comunicación, diálogo equitativo entre los miembros de la comunidad y contribuir a la equidad social de todos los miembros de su comunidad educativa: ciudadanos venezolanos, peruanos y colombianos provenientes de diferentes regiones y etnias, entre los que

se encuentran nariñenses, costeños, paisas, opitas, valle-caucanos, rolos, caucanos, caqueteños, tolimenses, indígenas, afros, y demás pobladores.

En términos de violencia cultural, La I E Mortiño presenta serios problemas entre los miembros de su comunidad, los cuales, al estar institucionalizados y normalizados, gozan de cierta legitimidad, pasan desapercibidos, pero causan mucho daño, puesto que ocultan las desigualdades e inequidades sociales presentes en la comunidad a la vez que fortalecen las estructuras e instituciones que privilegian las desigualdades. La institución aún no ha abordado la problemática para intervenir y transformar dichas estructuras, y esto, probablemente debido a no tener claridad en cuanto al concepto de interculturalidad, a la cual se la relaciona con el desafortunado término emanado de las políticas estatales la “inclusión”, que solo se limita a realizar una caracterización de sus miembros “diferentes” sin subvertir el *statu quo que* invisibiliza las violencias.

A continuación, se presenta una serie de prácticas comunes en la Institución Educativa Mortiño, las cuales reflejan la profunda crisis que existe en la comunidad, y sobre las cuales es necesario trabajar para lograr su transformación. Dichas prácticas obstaculizan el reconocimiento de sí y del otro, el diálogo, el respeto, la solidaridad, el encuentro, la reconciliación y la democracia; al tiempo que evidencian la incapacidad para resolver de manera creativa sus conflictos.

En Mortiño los saberes ancestrales son estimados inferiores a los conocimientos occidentales. A un médico tradicional de la región se lo llama despectivamente, el médico “orines”. Se evidencia poca autoestima y reconocimiento de lo propio entre los miembros de la comunidad y especialmente entre los estudiantes puesto que, en muchos casos, no aceptan sus propios cuerpos debido a que estos no cumplen los estándares de belleza impuestos por las

industrias culturales. Además, en sus redes sociales o cuando están lejos, no se identifican como mortiñenses, ni siquiera isnenses, sino que adoptan otros colegios como suyos y cuando dan razón, en sus proyectos de vida acerca de su futuro; la cultura, el territorio y su comunidad no aparecen, en cambio, aparece muy a menudo el deseo de migración hacia las ciudades, especialmente la capital, Bogotá.

En cuanto a las diferencias y la otredad, en Mortiño existen conceptualizaciones erróneas y malintencionadas. Por ejemplo, se tiene el estereotipo de que los negros y las negras son ladrones, malolientes y que todos los hombres están dotados con genitales grandes; se cree que a ellos no les hace daño el estar expuestos al sol y que no sienten dolor debido a su animalidad. En cuanto a las mujeres negras, también se las denomina como “calientes” como forma de denotar su apetito sexual, por lo que también se tiende a generalizar a las mujeres afro con el trabajo de la prostitución. La mujer mestiza o blanca, tampoco escapa de dicha problemática pues es común escuchar referirse a ella con la desafortunada sinécdoque “culo”, el cual solo denota sexualidad. Es común que la mujer sea comprendida, reducida y cosificada solo como un objeto sexual.

El hombre goza de privilegios propios de la cultura patriarcal, además de la toma de decisiones, y ser considerado el más fuerte e inteligente y por tanto quien debe estar en la cima de toda la sociedad. Existe la creencia que al hombre “le luce” la poligamia, mientras la mujer debe de ser monógama si quiere conservar su dignidad, su integridad e incluso su vida (Cuellar & Castellanos, 2018). Los aportes del cristianismo, sumados a lo anterior han permitido que haya una profunda diferencia entre paternidad y maternidad ya que el padre se limita, en la mayoría de los casos a cumplir una jornada laboral, y el resto lo dedica al ocio, privilegio que le otorga su virilidad, mientras que la maternidad es ejercida las 24 horas del día y los siete días de la semana con el agravante que se cree que las madres no hacen nada.

El contexto educativo no es la excepción, ahí también se evidencian prácticas racistas y clasistas en sus diferentes estamentos, las cuales se expanden hasta los materiales utilizados para el proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto a los docentes y directivos, existe un fuerte componente adulto centrista, que no permite una relación horizontal entre profesores y estudiantes, sino que se infantiliza a los niños, abordándolos no como a iguales, si no como a potencialidades a futuro. De ahí que existan normas que para los estudiantes resultan injustas, como la prohibición de celulares solo para los estudiantes.

En cuanto al desarrollo del proceso educativo y el contenido de los materiales, se evidencia el uso de estereotipos, negros labrando el campo, o la muchacha del servicio, el estudiante con rasgos blancos como el mejor del aula y los padres de familia con mejor nivel socioeconómico se perciben como más dignos. Es común encontrar contenidos estereotipados donde lo blanco es puesto en posiciones de liderazgo mientras que la mujer, los niños y las niñas, lo indio y lo negro cumplen roles de subordinación y discriminación. Las imágenes de belleza, limpieza, virtud y grandeza se relacionan con lo blanco y lo urbano, dejando lo negro y lo rural en la periferia, asociado a lo malo, lo sucio y lo repugnante.

Es así como se puede evidenciar la vulnerabilidad del contexto en el que se desenvuelve la acción de la institución Educativa Mortiño, la cual, no ha podido subvertir y transformar la cultura violenta, en cambio, de manera inconsciente, la reproduce. Un botón de muestra es el área de religión que no permite un diálogo entre las diferentes religiones presentes en el contexto ni en el resto del mundo, sino que se limita desde la religión católica a catequizar estudiantes pese a la existencia tanto de padres, administrativos, docentes y estudiantes quienes profesan distintos credos. Es evidente que las cosmovisiones indígenas no tienen parte en esta conversación, simplemente ya no existen.

En este entramado es donde se superponen y se reproducen las prácticas hegemónicas, las cuales han sido interiorizadas y normalizadas a tal punto que aspectos como el sentido del humor, el uso de las palabras y las metáforas tienden a promover concepciones erróneas, racistas y clasistas dentro de la comunidad. Es común escuchar expresiones como “la oveja negra”, “la mano negra”, para denotar lo malo. Expresiones como “indio”, “morado”, “Carbón”, “pepa de guama”, como insulto racista. Es común escuchar en hombres y mujeres la expresión “el negro del WhatsApp” para denotar la virilidad del hombre afro. A la hora del nacimiento de un niño, si este tiene rasgos fenotípicos indígenas o negros, se usa la expresión “le faltó batirlo” dando a entender que quedó mal hecho, mientras que, si tiene rasgos blancos, entonces quedó bien hecho. Si un recién nacido es hombre, el padre goza de buena reputación en términos de virilidad, más si es mujer, se dice que “se rajó” o que se dejó ganar de la mujer al momento de la concepción. En cuanto a los nuevos pobladores del territorio, también sufren los estragos de la racialización, ejemplo de ello es que, en la actualidad, se utiliza la expresión “veneca” como sinónimo de prostituta y “veneco” como ladrón.

Toda esa superposición de violencias, que reposan en la comunidad de Mortiño, ha causado una profunda crisis de identidad cultural entre sus miembros. El Proyecto Educativo Institucional no es ajeno a dicha problemática, por tal razón para transformar su realidad y siguiendo las disposiciones de la ley 1620 de marzo de 2013 y la ley 1098 de 2006; se propone formar ciudadanos que aporten a una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural donde prevalezca la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (Institución Educativa Mortiño, 2021). Así, de esta manera, Mortiño tiene como algunas de sus metas recuperar el sentido de pertenencia ancestral y cultural, fortalecer en la comunidad los

lazos afectivos, adaptar el 100% del currículo a la formación integral, a las necesidades del educando y su contexto (Institución Educativa Mortiño).

Especial atención merece el hecho de que la institución ha tenido algunos avances en cuanto a educación intercultural para afrontar los problemas de racismo y discriminación que causan baja intensidad en las identidades culturales de sus miembros. Sin embargo, dichos avances solo se encuentran en el componente teleológico y en algunos casos en un nivel normativo, pero aún no se han operativizado. La institución educativa no ignora el hecho de que, para lograr una verdadera transformación de la realidad, se requiere de un pensamiento crítico, que permita la emancipación, lo que implica la no normalización y la resignificación de la práctica educativa, donde la vida se convierta en el centro de la práctica educativa y el aprendizaje sea construido a partir de la propia realidad del estudiante (Institución Educativa Mortiño, 2021).

En otras palabras, los avances solo se pueden leer desde un punto de vista formal, pero su concreción en la praxis se encuentra en un estado incipiente, salvo algunas iniciativas individuales que han tratado de abordar y ubicar el problema en las discusiones del plantel, articulándolo con los proyectos de Huilensidad (un proyecto transversal obligatorio relacionado con la cultura del departamento, liderado por la docente de Lengua Castellana) y CITEARTE (una feria relacionada con el PRAES, liderado por el docente de Ciencias Naturales, y cuya vocación, como su nombre lo indica es de corte empresarial, más que intercultural y de educación para la paz.

La preocupación de este proyecto surge de la necesidad de concretar en la praxis educativa a través de la educación intercultural estrategias que desarrollen actitudes y

comportamientos proclives a la cultura de paz, expresada en el reconocimiento de sí y del otro, el respeto, el diálogo, la formación de libertades y la resolución pacífica de conflictos.

La Institución Educativa Mortiño tiene su campo de acción en un territorio diverso pero cuya diversidad lejos de ser percibida como potencia, ha sido percibida como un obstáculo para el buen vivir. Por esta razón, ha adoptado una postura homogenizante como mecanismo para solucionar dicho conflicto, y cuya labor es el eliminar la diversidad y la pluralidad o deformarla, llevándola a niveles donde no atente contra el estado societal vigente. Por tanto, surge la necesidad de romper con la tradición violenta que ha permitido la existencia de una cultura dominante y otras subordinadas, y de esta manera, realizar, a la luz de pedagogías críticas y decoloniales, un proceso que permita reflexionar sobre la realidad propia del territorio. Así, dar voz a las identidades históricamente excluidas, y construir en el entorno cotidiano de la institución una interculturalidad para la paz que promueva relaciones positivas entre los distintos miembros de la comunidad lo cual les permita reconocer sus valores propios, sus costumbres, su territorio y sus propios cuerpos, es decir, el reconocimiento de sus identidades culturales. El abordaje del problema del racismo y la discriminación y la baja intensidad en la identidad cultural, puede ayudar a cambiar la comprensión de la diversidad y diferencia, como un obstáculo para la educación, la sociedad y el desarrollo, lo que justifica su castración; por una perspectiva donde estas realidades sean entendidas como potencialidad y riqueza que pueden incrementar la creatividad de las personas para construir entre diferentes, espacios de negociación en los que los miembros de la comunidad se reconozcan mutuamente, de manera que puedan prevenir y detener las violencias a través de transformaciones creativas del conflicto que subyace a la diversidad.

Es fundamental comprender que, para concretar este proyecto, los sujetos de enunciación, necesariamente se deben convertir en autores y actores de su propio proceso de transformación, es decir que ellos mismos agencien los cambios que requieran. Por ello, desde un enfoque cualitativo se pretende realizar una experiencia de investigación acción, en la cual se propone la educación intercultural como el tipo de educación que mejor puede aportar al reconocimiento de las identidades culturales en los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Mortiño del municipio de Isnos, territorio afectado por la tara colonial. Tanto la educación intercultural como la investigación acción poseen un carácter emancipador, centrado en el territorio, crítico y transformador lo cual los convierte en medios privilegiados para la construcción y el aprendizaje de los conocimientos, valores, actitudes y comportamientos propios de la cultura de paz.

Los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño han mostrado cierto interés en fortalecer sus identidades culturales. Esa toma de conciencia en los estudiantes puede obedecer a muchos factores, entre ellos, su nivel de desarrollo cognitivo, los aportes de las diferentes áreas de conocimiento, su experiencia de vida como víctimas del racismo y la discriminación y por último, pero no menos importante, al hecho de que ellos están definiendo aspectos muy importantes en cuanto a su proyecto de vida, lo cual es recurrente en varias asignaturas como inglés, educación religiosa, ética y valores y el proyecto de orientación estudiantil de grado (POEG), además de la presión que sobre ellos ejercen sus familias. Todo ello, podría haber permitido que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico de sus realidades y que indaguen por la manera de transformarlas y convertirse en actores y autores de esta.

Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la manera como abordaron su Proyecto de Trabajo Social Obligatorio, el cual, en las anteriores promociones, había sido decidido de manera

impositiva por la rectoría y la coordinación del proyecto, y que claramente no obedecía a los intereses de los estudiantes, puesto que se limitaba al aporte de recursos económicos y días de trabajo para la construcción de obras de infraestructura en la sede principal del colegio.

En cambio, para el año 2022, la decisión se realizó de manera concertada, y aunque de nuevo se intentó imponer un solo proyecto para todos, según los intereses de los docentes y directivos docentes, pese a ello, los estudiantes lograron resistir y hacer escuchar su voz. Los estudiantes resolvieron desarrollar el proyecto según sus intereses y en beneficio de la comunidad teniendo en cuenta la vulnerabilidad y fragilidad del territorio de Mortiño. Es así como se crearon cuatro diferentes subproyectos que pretendían dar respuesta a los problemas encontrados y con los cuales se puede establecer relación con algunos de los tipos de colonialidad mencionados por Catherine Walsh, la colonialidad del ser, de la naturaleza y del saber.

Así, la vulnerabilidad en términos ambientales, específicamente el problema de la deforestación está siendo abordado por medio del proyecto “Brigada juvenil, para la protección y cuidado del medio ambiente”, para contrarrestar la profunda crisis ambiental presente en Mortiño, máxime, si se tiene en cuenta que ésta está ubicada en el macizo colombiano. Claramente este subproyecto está ligado la cultura de paz en tanto propende por el cumplimiento de una de sus apuestas; la conservación del planeta.

El problema de la gestión de los riesgos a causa de la naturaleza, por medio del proyecto “Brigada juvenil para la gestión integral del riesgo”, el cual es muy pertinente y relevante en el territorio, si se tiene en cuenta que, en el año 2012, un fenómeno natural (avalancha) extinguió la sede “Villa del Prado” y acabó con la vida de algunos de sus estudiantes y la de sus familias.

Este subproyecto se relaciona con la cultura de paz en tanto que propende por el cuidado de la vida.

El problema de la transculturación y el sentido de pertenencia, por medio del proyecto “memoria Histórica de la institución educativa Mortiño”, el cual es un inicio en el proceso de construcción de memoria del pasado reciente en Mortiño. Este proyecto se relacionó estrechamente con la cultura de paz, en tanto que los estudiantes realizaron ejercicios de memoria con la comunidad acerca del conflicto armado que afectó la zona durante la última década de siglo xx y la primera del siglo xxi, cuyas causas buscaron comprender y transformar para que éste no se repita, por lo que crearon un museo itinerante (ver Figura 1) a través del cual se hicieron ejercicios pedagógicos de memoria con las nuevas generaciones de estudiantes y con el cuerpo docente.

Figura 1

Museo Itinerante "Memoria Histórica de la Sede Guaduales



Y finalmente, el problema de la baja intensidad de la educación, por medio del proyecto de “Bibliotecarios estudiantiles”, el cual busca incentivar y fomentar la lectura crítica y la mejora del desempeño de los estudiantes en su educación, derecho de trascendental importancia para la construcción de una ciudadanía democrática y una cultura de paz.

Es esa actitud crítica la que ha permitido establecer la idoneidad de los estudiantes del grado undécimo para la realización del presente trabajo de investigación. A continuación, se presentan algunas de las características arrojadas por el SIMAT (Sistema de Matriculas Estudiantil) y el POEG (Programa de Orientación Estudiantil de Grado), que resultan relevantes para este proyecto.

La sede principal cuenta con 21 estudiantes en el grado undécimo, de los cuales 9 son hombres y 12 son mujeres. Sus edades oscilan entre los 15 y 19 años. Es un grado muy diverso, cuyas particularidades, según el interés del presente estudio, paso a describir a continuación.

En cuanto a su entorno familiar, los estudiantes de grado 11 viven en su mayoría en familias nucleares, sin embargo, destaca el hecho de que 19 estudiantes viven con sus madres, mientras que solo 14, viven con sus padres, lo cual muestra la diferencia como se ejerce la maternidad y la paternidad en el territorio. Es decir, existen muchos casos en que los estudiantes no viven con ambos padres y el principal motivo es la separación, también hay estudiantes que no viven con ninguno de sus padres.

En cuanto a la educación de los padres de familia, según la base de datos de POEG del grado undécimo; se puede establecer que la mayoría han cursado solamente la primaria, los demás niveles de educación parecen ser un privilegio de unos pocos y principalmente de los hombres, ya que la mayoría de quienes cursaron secundaria, el nivel técnico son hombres, y en el nivel profesional solamente hay un padre de familia. Esto tiene repercusiones en las labores que

desempeña cada uno, puesto que las mujeres en su mayoría se desempeñan como amas de casa, los hombres en las labores del campo y hay presencia de un empleado del sector privado y del público, pero en ambos casos son hombres.

En cuanto al estado nutricional, el 80% de los estudiantes se encuentra en un estado “normal”, no obstante, hay dos estudiantes con delgadez y otro con obesidad, en ambos casos se trata de mujeres.

En cuanto a las relaciones con sus familiares, se puede evidenciar que los estudiantes tienen una mejor relación con sus madres y que es ella la persona a quien más admiran y con quien más comentan sus problemas. Los estudiantes mencionan que la forma más común como se solucionan los problemas en sus casas es a través del diálogo, sin embargo, también mencionan que se arreglan por medio de gritos, golpes y amenazas.

En cuanto a su proyecto de vida, un 65% de los estudiantes manifiestan que quieren continuar con sus estudios universitarios, para convertirse en profesionales, aunque también existen estudiantes que desean ingresar a la policía, convertirse en deportistas o hacer un estudio técnico o convertirse en artistas. Todo ello en aras de conseguir lo que más desean tener, que es una casa y empleo. El POEG destaca que la mayoría de los estudiantes consideran que para cumplir sus proyectos de vida, deben abandonar el territorio de Mortiño, algo ciertamente contradictorio, si se tiene en cuenta que lo que más los hace felices y seguros es estar con sus familias y amigos, y a la vez, a lo que más le temen es al abandono y a las situaciones familiares difíciles tales como la separación y la muerte de sus seres queridos.

Así mismo, el POEG da cuenta de que en el contexto del colegio, los estudiantes manifiestan que conocen de amigos que tienen problemas de consumo de marihuana, alcohol y cigarrillo, algo que aumenta su vulnerabilidad. Por otro lado, a pesar de que la mayoría presenta

buenos niveles de autoestima, hay un porcentaje considerable, un 35% de estudiantes que manifiestan que no se aceptan a sí mismos, llegando incluso a odiar y a repudiar sus propios cuerpos. Y finalmente, en cuanto a las materias de estudio del colegio, la mayoría manifiesta tener algún tipo de problemas con el área de matemáticas e inglés, Mientras que religión, educación física y ética son valoradas como fáciles.

Los estudiantes del grado undécimo viven en el sector rural, provenientes de las veredas Mortiño, Guacas, Independencia, Guaduales y Granada. El grupo está constituido de manera diversa, y de distintas maneras son población vulnerable, como el resto de la comunidad de Mortiño. Hay presencia de víctimas de violencia cultural, sexual, intrafamiliar, de género, cuenta con una estudiante que es madre de familia, hay estudiantes que profesan diferentes credos religiosos y también presencia de estudiantes que manifiestan ser ateos, en síntesis, es un grupo diverso, de ahí su predilección para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problemática

La Institución Educativa Mortiño está ubicada en un territorio reconocido por su tradición ancestral gracias al legado de la cultura del Alto Magdalena, la cual desapareció unos 600 años antes de la llegada de los españoles. La repoblación del territorio, ya en el periodo colonial, se dio principalmente por indígenas y negros, quienes huían de la violencia a manos de los españoles, expresada en muerte, esclavitud y servidumbre. Luego, tanto el territorio como sus pobladores y su cultura en general han sido desde sus orígenes, constituidos en el marco de una cultura de violencia, racializados, discriminados, estigmatizados y asumidos como inferiores.

La colonialidad, legado del periodo colonial, logró que los colonos, de manera natural, se clasificaran para sí mismos como una raza superior cuyo ser, saber, poder y cosmogonía era superior a la de los pueblos colonizados. No obstante, la colonialidad alcanzó su plenitud, al lograr que también los pueblos colonizados interiorizaran su supuesta inferioridad. Fue este escenario, el cual permitió y legitimó actos violentos en el territorio, abrumado por la muerte, reflejada en los actos de culturicidio, ecocidio, epistemicidio, homicidio, feminicidio, entre muchos otros tipos de muerte a los cuales se vieron expuestos los pueblos colonizados.

La cultura hegemónica propendería por el blanqueamiento de los pueblos, con el ánimo de poder explotar mejor su colonia, pero esto, agudizaría más la crisis en términos de transculturación, ya que esto provocaría una fragmentación entre ellos. Basados en rasgos fenotípicos, aquellos con mayores rasgos blancos se considerarían a sí mismos superiores al tiempo que menospreciarían todo aquello que se relacionara con lo negro o lo indígena.

Lo anterior explica la existencia del racismo y la discriminación en Mortiño donde esta arraigada la idea de la existencia de razas superiores a las cuales asocian las ideas de belleza,

limpieza, virtud, fuerza, modernidad, confianza y lo urbano, y las cuales deben prevalecer contra lo feo, sucio, malo, débil, primitivo, amenazador y lo rural propio de las razas inferiores. Se percibe, por tanto, un interés por parte de los racializados y discriminados por migrar tanto de sus territorios como de sus realidades, de sus identidades y culturas, de sus familias y de sus propios cuerpos en un afán por negar, ocultar o por lo menos maquillar su supuesta inferioridad.

La red que se teje en términos de discriminación en el contexto de la Institución es compleja, toda vez que la misma persona o grupo que en un momento determinado de supuesta inferioridad, puede ser la víctima, más cuando se encuentre en una supuesta posición de superioridad, puede convertirse en el victimario. Lo que refleja la incapacidad de reconocerse a sí mismos y a los otros miembros de la comunidad como iguales. Todo ello se puede reflejar por ejemplo en expresiones como. “yo soy india, pero ella es más india que yo”, “sí, pero al menos no soy mujer”, “al menos no soy tan negro”, “puedo ser negro, pero usted es un pobre”, “yo no soy negro, soy morenito”, “yo soy un hijo de Dios”, “ese negrito que va a poder hablar inglés”, “yo soy negra, pero al menos no soy enana”, “un peli-liso todo fierito”, “es verdad que yo soy feo, pero él dice quítese”, “negrito espanta la virgen” “¿usted si es bien pastuso, no?” entre otras muchas expresiones que se utilizan en el afán de desligarse de lo estimado inferior.

En consecuencia, la identidad cultural de los miembros de la comunidad educativa de Mortiño ha sido subvalorada e incluso menospreciada. El papel de la institución, a la hora de abordar el conflicto que subyace de la diversidad ha sido deficiente, en realidad Mortiño se ha limitado a obedecer las orientaciones de Bogotá y de la Secretaría de Educación del Huila, los cuales, para referirse al tema de la diversidad y la diferencia, hablan de “Inclusión”, otro mecanismo de blanqueamiento de la cultura hegemónica mediante el cual la diversidad y la diferencia renuncian a sus potencialidades, para asimilar los estándares hegemónicos de manera

tal que no amenacen el orden establecido. En términos prácticos, la “inclusión” se limita simplemente a una caracterización la cual no responde a las necesidades de la diversidad existente, antes bien, cualquier atisbo de resistencia es etiquetado como problemático, radical y malo.

La justificación del presente trabajo se basa en la necesidad de generar procesos alternativos de disidencia que desafíen la cultura dominante, subviertan el orden establecido en la institución, mismo que ha reproducido la cultura de la violencia, a la vez que ha instaurado en los miembros de la comunidad una aceptación pasiva del fenómeno, un abordaje violento del conflicto y una baja intensidad en sus identidades culturales.

Los motivos que movilizan a la realización del presente trabajo encuentran su fundamento en factores que obedecen a la experiencia del docente investigador, puesto que se trata de un profesor miembro de la comunidad, proveniente de una de sus sedes (Guaduales), egresado de la Institución en mención, y por tanto conocedor de las dinámicas del plantel educativo en términos culturales e identitarios y de violencias y paces.

Por otro lado, se evidencia una preocupación por parte de la comunidad educativa, sostenidamente expresada en los diferentes escenarios de deliberación tales como reuniones de padres, de profesores, consejos académicos, entre otros; en los cuales se ha adquirido el compromiso de trabajar por la recuperación y el fortalecimiento de la cultura propia. Esto ha conllevado a que se realicen iniciativas como la Feria de la ciencia, el arte y la cultura (CITEARTE); por parte del docente de ciencias naturales.

Y por último, pero no menos importante, las razones que movilizan a la realización del presente trabajo obedecen a los intereses propios de los estudiantes, con quienes de manera concertada se eligió trabajar por el reconocimiento de las identidades culturales y la construcción

de cultura de paz. Lo anterior, obedeciendo al momento coyuntural, en que se encuentran los estudiantes, quienes cursan su último año de bachillerato, por lo que se convierten en sujetos privilegiados a la hora de hablar de su experiencia y de como esta les resultó violenta o pacífica, para, a partir de sus voces, fortalecer las paces y desarticular las violencias.

De manera que, para desarticular la cultura violenta presente en Mortiño, resulta fundamental el involucramiento de la comunidad educativa y se requiere una fórmula, la cual siguiendo a Grabe (2016) es la paz. La paz, a través de un enfoque cultural tiene el potencial para neutralizar y desarticular la cultura de la violencia, cambiar la visión negativa del conflicto por un abordaje positivo de éste, al tiempo que construye, fomenta y naturaliza una cultura de paz (Fisas, 1998).

Para el logro de la desarticulación de la cultura de la violencia partimos de los supuestos de Geertz, (2000) quien plantea que el hombre es un ser cultural inserto en urdimbres de significados que él mismo ha construido. Eso significa que tanto la violencia como la paz, son construcciones culturales las cuales son susceptibles de ser cambiadas, aprendidas y desaprendidas. De manera que existe una posibilidad real de incidir en nuestro entorno para desarticular las violencias que lo aquejan, ya que ni guerra ni violencia son connaturales al ser humano; si no que surgen de los procesos de socialización.

Se hace necesario, por tanto, establecer que el enfoque de paz, aquí abordado, es el de paz como cultura, o cultura de paz, puesto que su ámbito de actuación es el contexto educativo y el objetivo que persigue es la desarticulación de la violencia cultural por medio del fomento de valores y la generación de cambios de mentalidades violentas por otras que resulten proclives al buen vivir, a la justicia, la equidad, la igualdad, la democracia, al cuidado del planeta y al abordaje positivo del conflicto. (Fisas, 2011).

La cultura de paz reconoce en la educación intercultural un espacio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos que de ella se derivan puesto que ambas comparten aspectos tales como el respeto y la valoración de la diversidad, el abordaje positivo de los conflictos, el rechazo por todo tipo de manifestación de violencia y el fortalecimiento social (Fernández, 2011). Por otro lado, Walsh (2005) plantea: “la educación intercultural intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (p. 23).

Por tanto, la educación intercultural, así entendida, sirve como medio para la construcción y el fomento de una cultura de paz, puesto que como lo expresa De Souza Silva (2013), la educación no es un fin en sí misma, sino un proceso-medio para reproducir una sociedad cuando esta es relevante para todos o para transformarla cuando su orden es violento, desigual e injusto.

Para el caso de Mortiño, lo que se buscaría, sería los segundo, la transformación de la cultura violenta que ha debilitado las identidades culturales de su comunidad, por una cultura de paz que a través de la educación intercultural fortalezca y legitime las identidades culturales de todos los estudiantes y promueva ámbitos de aprendizaje en los cuales estos puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros (Walsh, 2005).

Y por último, pero no menos importante, hay dos pilares sobre los cuales se sustenta la educación intercultural y que guardan relación con la construcción de la cultura de paz los cuales son la investigación y la acción según lo planteado por Catherine Walsh:

La interculturalidad requiere un aprendizaje activo que derive de la experiencia del

alumno y su comunidad, que involucre al alumno en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis - la reflexión, el pensamiento crítico y la acción dirigida a transformar la sociedad para todos. (Walsh, 2005, p. 26)

A partir de lo anterior, es posible evidenciar que el método privilegiado para el presente estudio es la investigación acción, debido a su carácter social, práctico y transformador, puesto que la enseñanza de los conocimientos de la cultura de paz, la educación intercultural y el reconocimiento de las identidades culturales no pasan por la educación bancaria basada en la enseñanza de conceptos y principios, sino por procesos interactivos con los demás y con el territorio que les permitan a partir de su experiencia propia, por medio de mediaciones lúdicas y artísticas, que les afecten positivamente, interiorizar los valores, actitudes y comportamientos necesarios para vivir en paz.

Pregunta General de la Investigación

¿Qué formas de reconocimiento de las identidades culturales se producen en estudiantes del grado undécimo, de la Institución Educativa Mortiño del municipio de Isnos, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico, así como sus posibles aportes a la construcción de cultura de paz?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las formas de reconocimiento de las identidades culturales que se producen en estudiantes del grado undécimo, de la Institución Educativa Mortiño del municipio de Isnos, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico, así como sus posibles aportes a la construcción de cultura de paz.

Objetivos Específicos

- Describir las percepciones de los estudiantes del grado undécimo en torno a sus identidades culturales.
- Identificar los posicionamientos de los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Mortiño, en torno a sus identidades culturales, a partir de la implementación de prácticas educativas de tipo crítico e intercultural, surgidas de sus percepciones iniciales.
- Establecer los posibles aportes de la experiencia pedagógica a la construcción de una cultura de paz en la Institución Educativa Mortiño.

Antecedentes

Para comprender mejor el objeto de investigación ha sido necesario realizar un rastreo de los trabajos investigativos que previamente han abordado esa problemática y así poder revisar los ejes temáticos que se relacionan con el mismo, además de las categorías con sus respectivos rasgos, las metodologías y las mediaciones a través de las cuales se han buscado generar los procesos de transformación. Por tanto, se realizó una búsqueda en la web, donde se encontró una amplia cantidad de información de entre la cual fue posible seleccionar un total de 23 trabajos que se convirtieron en referentes importantes para el presente estudio. A continuación, presentamos las diferentes tendencias encontradas, a partir de la lectura de los trabajos investigativos y que guardaban relación con al menos una de las categorías relacionadas con el problema en cuestión las cuales son: interculturalidad crítica, cultura de paz, educación intercultural e identidad cultural, entorno a las cuales se construye el presente capítulo.

Decolonialidad, un Grito de Libertad Desde los Oprimidos

Esta primera tendencia que es recurrente en los diferentes trabajos investigativos evidencia que cuando se realizan proyectos de investigación de carácter decolonial, estos se realizan con personas en profundas situaciones de vulnerabilidad, en constante peligro de ser eliminados junto con todas sus culturas. Para evitar su desaparición, estas personas han tenido que resistir por medio de prácticas que son contrarias a sus planes de vida y por tanto atentan contra ellos mismos y sus culturas. Una práctica que sobresale es la migración, pues debido a que en sus territorios no es posible la supervivencia o su realización deciden dejar su país para insertarse en otras culturas (Romero-Rodríguez et al., 2021; Stang-Alva et al., 2021). Los migrantes en su nuevo lugar, se convierten en doblemente vulnerables, ya sea que les guste su nuevo territorio o no. Si es el primer caso, tienden a sobrevalorar la cultura y el territorio

extranjero a la vez que menosprecia la propia, mientras que, si ocurre el segundo caso, vivirán inconformes con la nueva cultura y territorio, añorando su cultura y territorio de origen (Romero-Rodríguez et al., 2021). Sin embargo, algo que es verdadero para ambos casos, es que gústeles o no su nuevo país, en las escuelas se ubican en un lugar de subordinación y sufren procesos de aculturación en donde prevalece la cultura hegemónica. Todo lo anterior genera una crisis de identidad en las personas que se refleja por la multiplicidad de conflictos identitarios que suscitan el hecho de estar en un lugar que no es el suyo, extranjeros, quienes ya sea que se identifiquen o no con su nuevo país, no son reconocidos como iguales (Romero-Rodríguez et al., 2021).

Otra forma de abandono del territorio es el desplazamiento, el cual, se da en mayor medida desde los territorios campesinos hacia las ciudades. Es larga la lista de estudios que se han realizado con personas en esta condición. Por diversas causas, pueblos en condiciones de vulnerabilidad cambian sus lugares de origen en la ruralidad por lo urbano. Si bien, las razones del desplazamiento son diversas, todas tienen su origen en la tara colonial la cual se manifiesta a través de la violencia armada, el desempleo, la pobreza, el robo de sus tierras, el abandono del estado, ente otras causas. (Calderón, 2021; Pineda & Orozco, 2018; Ríos, 2021; Vargas-Garduño et al., 2016). Lejos de sus territorios, extranjeros en cierta medida y para poder sobrevivir, estas personas, grandes y chicos sufren procesos de transculturación que les privan de sus planes de vida, sus usos y costumbres, su lengua, sus pautas de crianza, sus cosmovisiones y de sus identidades (Pineda & Orozco, 2018).

Existe también otro grupo de personas que a pesar de no haber salido de sus territorios como en los dos casos mencionados anteriormente. No obstante, también se encuentran en profundas crisis identitarias culturales, las cuales guardan estrecha relación con los intercambios

irresponsables entre las diferentes culturas, donde la cultura hegemónica se impone a través de sus industrias culturales y elimina o debilita las culturas locales (Bolaños et al., 2020). Este intercambio desigual no hace distinción entre lo rural o lo urbano (Aiterwegmair et al., 2021; Bolaños et al., 2020; Calderón, 2021; Pineda & Orozco, 2018; Quintero-Solano et al., 2019; Vargas-Garduño et al., 2016). Es posible entonces establecer, a partir de los estudios realizados que la cultura hegemónica se ha seguido imponiendo en los diferentes contextos estableciendo así lo que el sociólogo Boaventura de Sousa Santos ha denominado un norte y un sur global, donde el norte hace referencia a la cultura imperial, colonial, mientras que el sur se refiere a los oprimidos por el imperio, y desde donde se intenta alzar la voz para lograr relaciones equitativas que permitan relaciones horizontales entre las diferentes culturas (De Souza Santos, 2010).

Se puede por tanto establecer que la decolonialidad es un trabajo que se realiza desde y con las periferias, aquellos que a causa de la tara colonial han sido puestos en lugares de subalternización, considerados inferiores y, por tanto, en cierta manera, legítimamente merecedores de su precariedad. No obstante, y a pesar de su condición, los condenados de la tierra desde su vulnerable condición reclaman dignidad e igualdad (Fanon, 1999). Existe pues, en los oprimidos algo más fuerte que las prisiones y las torturas del opresor y es su anhelo de justicia y libertad (Dussel, 1996). Es por tanto desde los oprimidos que se inicia el proceso de liberación y descolonización, pues son ellos los que no tienen nada que perder y sí mucho por ganar, mientras que, al opresor, no le alcanza la voluntad para renunciar a su opulencia (Dussel, 1996).

La Interculturalidad, una Invitación a Retornar

La segunda tendencia que se marca en los estudios revisados para el presente apartado y que se relaciona con la interculturalidad, tiene que ver con el deseo de innovar, entendido como

el ánimo de realizar cambios, a partir de introducir paradigmas, enfoques, metodologías, diseños, técnicas, instrumentos y/o mediaciones que resulten novedosas para así romper con la denominada educación tradicional, muy criticada en la posmodernidad (Ahumada, 2022; Beatriz-Melo, 2019; Enríquez, 2021; Mantilla et al., 2021; Mieles, 2019; Quintero-Solano et al., 2019; Ruano et al., 2020). Por tanto, las nuevas producciones científicas en la investigación social cualitativa, y específicamente en la investigación educativa, han intentado estudiar los diferentes fenómenos desde un punto de vista holístico, contrario a la racionalidad moderna occidental que fragmenta los conocimientos para su comprensión y enseñanza, dejando así por fuera aspectos que son de gran importancia en el complejo mundo social (Aiterwegmair et al., 2021; Bonan et al., 2021). Por tanto, con el objetivo de tener una mejor comprensión de los fenómenos, se ha propendido por incluir voces, que no se pueden escuchar en el aislamiento de los laboratorios. Para el caso de la educación, ha sido necesario incluir aspectos que anteriormente se consideraban de manera despectiva como no formales, vernáculos, folclóricos, locales, ancestrales, solo por mencionar algunos de los calificativos que pretendían deslegitimar y restar importancia a todo aquello que no fuera producto de la ciencia moderna. Términos como agroecología, eco sofía, seguridad alimentaria y desarrollo sostenible, economías verdes, ecoturismo, son ejemplos de algunos de los conceptos que han ido apareciendo y que apuntan a dar ese matiz de innovador que mitigaría los efectos del capitalismo salvaje extractivista. No obstante, estos términos que parecen vanguardistas y modernos, en realidad guardan mucha relación con prácticas milenarias de los pueblos ancestrales, a los cuales la cultura hegemónica había invisibilizado al no ser compatibles con su hambre de desarrollo y progreso (Santos, 2018).

En un estudio titulado *Recreando agricultura: Conocimientos agroecológicos e identidades campesinas en un proceso de educación investigación-acción en Chiapas, México,*

realizado por Aiterwegmair et al. (2021) cuyo propósito era construir la agroecología en la teoría y la práctica con una organización campesina, al momento de entrevistar a los militantes campesinos, estos manifestaron que aquello que llaman agroecología ahora, es lo mismo que ellos hacían antes (Aiterwegmair et al., 2021). Antes cuidaban del agua, realizaban trabajos comunitarios, procuraban la diversidad en las milpas en lugar de los monocultivos, se fertilizaba de manera natural u orgánica, se tenía respeto por la naturaleza, no se usaban pesticidas ni fungicidas, los cultivos cumplían la función de alimentar antes que de enriquecer a los cultivadores (Aiterwegmair et al., 2021). Por todo lo anterior, es posible evidenciar la necesidad de ir a la retaguardia (Santos, 2018) a los saberes ancestrales, puesto que es en ellos donde es posible encontrar las respuestas que no pudo ofrecer la modernidad (De Souza Santos, 2010).

Existe pues la necesidad de retornar y dar valor a aquellas expresiones que durante siglos fueron desplazadas a las sombras, a la periferia, al sur, muchas de las cuales ya no se practican, y solo moran en la memoria de los mayores y sabedores. Es precisamente ese tipo de saberes, los que hoy se propende por incluir en los diferentes campos de la ciencia y en la educación, aquellos a los cuales en antaño se hizo un esfuerzo grande por eliminar, es a los que hoy en día se busca dar vida y valor (Aiterwegmair et al., 2021; Bonan et al., 2021). Lo anterior, de ninguna manera significa desconocer a occidente, al norte, puesto que como ya se ha mencionado, su cultura esta esparcida hasta en los lugares más remotos del planeta y casi la totalidad de las instituciones sociales reposan sobre sus bases (Aiterwegmair et al., 2021; Bolaños Motta et al., 2020; Bonan et al., 2021; Fragoso et al., 2021; Pineda & Orozco, 2018; Rios Chacaguasay, 2019; Ruano et al., 2020; Vargas-Garduño et al., 2016). Así que de lo que se trata es de poner en diálogo las diferentes culturas y los conocimientos formales, basados y legitimados por el método científico con la sabiduría popular basada y legitimada por la experiencia y su duración

en el tiempo, su repetición y la construcción de identidades (Ruano et al., 2020). En conclusión, se trata de una invitación al norte y su precoz adelanto, para que preste atención a las milenarias cosmovisiones y valores de los pueblos del sur (Amin, 1989).

Educación Intercultural Entre Tensiones y Disputas

Diferentes autores manifiestan que hablar de interculturalidad y de educación intercultural es un tema que se ha puesto de moda en la actualidad (Walsh, 2012), aunque es desafortunado que, en la mayoría de las ocasiones, la interculturalidad es desposeída de su carácter crítico-político y solo se limita a un carácter relacional entre las diferentes culturas y funcional, compatible con el sistema neoliberal dominante que deja intactas las estructuras de poder que causan las desigualdades y las inequidades (Walsh, 2012). Por tanto, se hace necesario la construcción de un proyecto intercultural que no parta de la diversidad, sino del poder (Walsh, 2012).

La interculturalidad relacional y funcional son perfectamente posibles de evidenciar hoy en día en algunas escuelas y aunque representan unos pequeños avances, sin embargo, no generan las transformaciones necesarias para acabar con las injusticias. Uno de los hallazgos obtenidos en un estudio realizado por Mantilla et al. (2021) titulado El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad Estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador, señala que pese a ser realizado en un contexto de Educación Intercultural Bilingüe, los estudiantes solo se refieren a la educación intercultural en su carácter relacional y funcional, puesto que sus nociones se relacionan con el campo de la convivencia y las formas de relacionamiento, pero lo más crítico que encontraron es que existe una brecha entre lo que entienden por interculturalidad y las prácticas interculturales que tienen entre ellos, ya que en la cotidianidad, la parte etnográfica del estudio permitió determinar que tienen prácticas

racistas y discriminatorias (Mantilla et al., 2021). En este mismo sentido, Stang-Alva et al. (2021) evidenciaron en su estudio Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile, el cual buscaba develar cual era el significado que tenía la educación intercultural para los diferentes actores escolares a partir de tramas narrativas, el estudio permitió establecer que para los actores escolares (autoridades de la educación, docentes y directivos docentes) la interculturalidad se asocia al hecho de que en sus aulas matriculan estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades, por tanto entre sus discursos solo se evidencia un tipo de interculturalidad asimilacionista y universalizador y otro de tolerancia e hibridez los cuales se identifican con la versión relacional y funcional de la interculturalidad, pero no con la crítica (Stang-Alva et al., 2021). Por tanto, es posible establecer a partir de diferentes estudios como los de Ruano et al. (2020) y Vargas-Garduño et al. (2016) que lo que los diferentes actores escolares entienden por interculturalidad, está mucho más asociado a la pluriculturalidad y la multiculturalidad antes que a la interculturalidad crítica.

Hasta ahora, se ha mostrado como en el campo de la educación la cultura hegemónica, le ha hecho pequeñas concesiones a la interculturalidad, pero solo hasta el punto de que no afecten sus intereses neoliberales, al contrario, han intentado incluir a su lógica a aquellos pueblos que anteriormente no simpatizaban con los valores occidentales (Walsh, 2012). No obstante, la disputa por el poder y la lucha por el reconocimiento ha seguido avanzando significativamente de tal manera que es posible demostrar casos en los que los saberes ancestrales han logrado desplazar a los occidentales, lo que se convierte en una verdadera educación intercultural, tal es el caso de un estudio realizado en Chile por Ferrada et al. (2021) el cual muestra como en dos escuelas comunitaria los saberes ancestrales han sido capaces de cuestionar y debatir el modelo colonial occidental y abrir espacios para incluir sus propios saberes en los currículos. Así, los

tiempos asignados a las áreas del conocimiento y el quehacer educativo en general ahora se orientan bajo disposiciones locales, contextuales.

Así que, la educación intercultural es un proyecto en construcción que se va realizando entre cuestiones y disputas que van más allá de aspectos normativos y conceptuales, que resultan funcionales al sistema, es decir, la educación intercultural pretende ir más allá de las políticas de inclusión y cobertura que relacionan la interculturalidad solamente por el número de estudiantes de diferentes etnias que logren reunir en un aula de clase (Ruano et al., 2020). La educación intercultural habla de profundas transformaciones que permitan a la educación no seguir siendo un institución reproductora de la cultura hegemónica si no en una institución que permita subvertir el orden establecido, crítica de su papel en la sociedad, que permita la reflexión y la transformación, en otras palabras, una institución que no pretenda ser neutral en cuanto a los problemas sociales de su comunidad y su territorio, sino una institución comprometida que se identifique con la causa de los oprimidos.

Para Fortalecer las Identidades Culturales es Necesario Educar a la Educación

La cuarta tendencia que se evidencia en los trabajos seleccionados como referentes para el presente estudio, se relaciona con la multiplicidad de conflictos identitarios que genera en los estudiantes, y la comunidad educativa en general el tener que asistir a una escuela moderna (Ahumada Santiago, 2022; Fragoso et al., 2021; Pineda & Orozco, 2018; Rios Chacaguasay, 2021; Romero-Rodríguez et al., 2021; Stang-Alva et al., 2021; Vargas-Garduño et al., 2016). La escuela, como la conocemos hoy, reposa sobre bases modernas cuya función principal es transmitir la cultura hegemónica, y para hacerlo, necesita eliminar la cultura de los pueblos (Bonan et al., 2021). Por tanto, para poder transmitir sus valores modernos, que fragmentan la realidad en pequeñas islas y en su delirio de objetividad y universalidad hegemónica, separa al

hombre de su territorio, su cultura, de la naturaleza, pero no solo eso, sino que van más allá, privándole incluso de sus emociones. Esa práctica fragmentaria, despoja a los diferentes actores educativos de partes que son constitutivas de sí, de sus comunidades y de las sociedades en general, y por tanto imposibles de separar. Un ejemplo de ello lo menciona Bonan et al. (2021) que tiene que ver con la separación de las comunidades aborígenes en Argentina, de sus zonas de caza, áreas de recolección y el despojo de sus modos de vida.

El legado del tipo de educación moderna a través de la escuela ha permeado las identidades de manera tal que los oprimidos presentan profundas crisis de identidad, una suerte de lugar intermedio entre sus usos y costumbres del pasado y sus aspiraciones de blanqueamiento y migración para alcanzar las falsas promesas de desarrollo y progreso con las que la escuela moderna les ha engañado (Aiterwegmair et al., 2021; Bonan et al., 2021; Pineda & Orozco, 2018; Ruano et al., 2020).

Después de casi dos siglos de educación moderna, y de mucho escepticismo hacia la escuela, precisamente, por haber incumplido sus promesas de desarrollo, la escuela ha perdido mucho protagonismo en la sociedad puesto que ha sido incapaz de interpretar las transformaciones sociales, y tiende a volverse anacrónica, puesto que sigue realizando lo mismo que hacía en el momento de su aparición en el siglo XVIII en el periodo industrial (Ruano et al., 2020). Esta crisis que enfrenta la escuela, por tanto, invita a revisar de forma crítica el quehacer educativo, y los valores sobre los que se sustenta. Es necesario, por tanto, para la escuela reformular muchos aspectos que de manera negligente ha insistido en desconocer, tales como la diversidad epistemológica, la transdisciplinariedad, la decolonialidad en las reformas curriculares, la transformación del contexto escolar, la vinculación con las comunidades y la problematización de sus realidades (Ruano et al., 2020).

De lo anterior, se puede establecer por tanto que la escuela ya no debe seguir abordando a sus estudiantes como tabulas razas, despojándolos de sus emociones, su familia, su comunidad, su cultura, su cosmovisión y su identidad. Se hace necesario, por tanto, asumir al estudiante desde una visión holística, no como un receptáculo vacío a ser llenado por la cultura hegemónica sino como un sujeto constituido además de sus cuerpos físicos, por lugares, relatos, tradiciones, narrativas, experiencias, gustos, problemas, conflictos, dioses y orishas, familias y una lista larga de elementos que lo constituyen como persona.

Es posible entonces establecer que la educación y la escuela ya no deberían ser el heraldo de la civilización occidental, sino que, dejando su prepotencia imperial, se permita aprender junto aquellos que anteriormente tuvo en poco, pero que ahora, al parecer, son quienes tienen las repuestas a los problemas críticos causados por el progreso y el desarrollo predicado por la cultura hegemónica. haciendo esto, la escuela lograría por una parte volver a tener el protagonismo que alguna vez tuvo en el proceso civilizatorio y de construcción de sociedades y por otro lado revivir, retomar y potenciar las culturas populares.

En conclusión, se hace necesario que la escuela y en general la educación propenda por fortalecer aquello que por tanto tiempo ha intentado debilitar y destruir, las identidades culturales de los estudiantes, para que estos a la vez se identifiquen con la escuela. Los diferentes estudios encontrados en torno a este fenómeno, en su mayoría con alcance descriptivos y en fases exploratorias, demuestran una amplia gama de mediaciones que buscan develar y potenciar los saberes tradicionales, ancestrales y actuales para fortalecer las identidades culturales de los estudiantes, un primer paso indispensable para construir una educación intercultural. Paso a mencionar algunas mediaciones y estrategias que se han propuesto como alternativas para lograr la transformación de la educación a partir de ponerla en diálogo con la educación y dar valor a la

sabiduría popular, algunos de ellos son: el cine documental (Ruano et al., 2020), los etnotextos (Mieles Domínguez, 2019), los saberes ancestrales (Beatriz-Melo, 2019), la agricultura (Aiterwegmair et al., 2021), el teatro (Mantilla et al., 2021), las narrativas (Pineda & Orozco, 2018), canciones y danzas (Bolaños Motta et al., 2020), los videos (Quintero-Solano et. al. 2019), la literatura (Gallego-Jiménez et al., 2021), la radio (Pizarro, 2022), la gastronomía (Enríquez, 2021), los cantos, poesías, rondas, peinados y los juegos (Rodríguez, 2021).

La Paz se siente, visibiliza y reconoce en relación con el otro o lo otro

La última tendencia, que se marca sostenidamente en los trabajos seleccionados, con la cual se cierra el capítulo, guarda relación con lo que Vidal (1985, como se cita en Fisas, 1998) denomina “vivir concreto y cotidiano, la cultura del pueblo” (p. 19). Es decir, con la cultura expresada en el día a día, en la cotidianidad. Es en la realidad concreta de cada persona, de la cual somos responsables y en la que podemos experimentar en concreto los aspectos violentos o no violentos de la cultura.

Así que la cultura de paz, no se manifiesta en discursos o conceptos abstractos de realidades deseadas, sino en el comportamiento cotidiano que deja huella en las vivencias de las personas y adquiere corporeidad en la experiencia de vida de cada individuo o grupo. En un estudio realizado en Colombia por Pineda & Orozco, (2018) con niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas que habitaban en contextos urbanos, el cual buscaba indagar sobre los procesos de construcción de identidades y a través de sus narrativas, encontrar alternativas para la educación en clave de cultura de paz. Los investigadores encontraron que para los niños y niñas participantes la mera ausencia de actores armados no significa la paz como lo expresa la siguiente narrativa: “Aquí no hay paras, pero igual no vivimos en paz, la gente nos saca de las

casas porque tenemos animales o porque somos muchos, nos sacan de todo lado y a mis papás no les arriendan” (Pineda & Orozco, 2018, p 48).

Es así como niños y niñas indígenas poseen una visión más amplia que la llamada paz negativa que se entiende como la ausencia de guerra, para ellos “la paz es estar felices, sin hambre...” (Pineda & Orozco, 2018, p 47). Esta visión de paz de los participantes, indica que la paz se siente en lo concreto, es decir, como ellos se sienten saciados, están en paz; mientras que lo opuesto sucedería si en lugar de saciedad, sintieran hambre, puesto que esta disiparía la paz a la vez que instauraría la violencia expresada en hambre.

Otra forma como se vive la cultura de paz tiene que ver con las formas de relacionamiento con las personas quienes nos rodean en nuestros diferentes espacios. Un estudio realizado en México por Frago et al. (2021), que analizaba las relaciones que se daban entre docentes y estudiantes de una escuela de secundaria, condena el hecho de que en la relación docente-discente en el aula de clase no se aproveche la oportunidad de encuentro con el otro para establecer vínculos que les permita construir una cultura de paz. El estudio denuncia el hecho de que los docentes asumen a los estudiantes como objetos, por lo que no les dan ni siquiera el saludo y evitan tener el más mínimo contacto con ellos, aunque sea visual y tratan de mantener al otro, al estudiante en silencio, como un interlocutor no válido, sin oportunidad para la alteridad.

Los autores plantean que esa conducta por parte del docente resulta violenta tanto para sí mismo como para los estudiantes en tanto que castra la oportunidad de relacionarse de forma pacífica y enriquecedora para ambos. Sandoval (2014, como se cita en Frago et al., 2021) plantean:

Esta ausencia de alteridad, al negarse el docente la oportunidad de escuchar opiniones de sus estudiantes, y el impedir el intercambio de nuevas ideas; también imposibilita que

exista entre ellos, una interculturalidad para la paz que considere el reconocimiento al otro, desde el valor del diálogo para mostrar cómo pueden implicarse juntos a través de sus relaciones socioeducativas (p. 108)

A partir de lo anterior se puede establecer, por un lado, que esa relación docente-discente como una relación sujeto y objeto, como un yo y otro; es vivida, sentida y reconocida como violenta por los implicados. Por otro lado, es posible establecer que a causa de esa relación asimétrica y desigual se cierran las puertas a la posibilidad de construir una cultura de paz en un contexto tan privilegiado para este propósito como la escuela. En este sentido, Sandoval (2014, como se cita en Fragoso et al. (2021) agrega: “Una interculturalidad para la paz que considera que reconocer al “otro” y valorar el diálogo entre ellos, tiene su importancia y es un incuestionable principio de ética intercultural” (p. 108). En este mismo hilo de argumentación, Romaña (2015, como se cita en Calderón, 2021) afirma que “Educar para la paz, es una lucha permanente para transformar las prácticas de exclusión e intolerancia y de la construcción de imaginarios colectivos en donde todos tengan un espacio (pp. 27-28).

Y finalmente, la paz también es posible de ser vivida en el encuentro con la naturaleza y la cultura propia, esto sugiere que se puede habitar de diferentes maneras con el territorio, una en la cual este se aborda como una cosa independiente de nuestra vida desvinculada de relaciones más allá de las lógicas del mercado, la empresa y la explotación. Pero también existe otra forma de abordar el territorio como el lugar en el que acontece la vida, y en cuya armonía y encuentro, acontece el buen vivir, la paz de los pueblos indígenas.

El estudio realizado por Pineda & Orozco, (2018) muestra como a partir de las narrativas de los y las participantes, por ejemplo, al ver tanto la ciudad sucia y el río contaminado, es vivido como una experiencia violenta, mientras que cuando estos se muestran conservados y limpios,

los y las participantes, lo viven como una experiencia pacífica, que permite evidenciar el valor que se le atribuye, por ejemplo al río, a la vez que facilita el encuentro, como por ejemplo ir a bañar en el río limpio.

Es en la cotidianidad, en el día a día que las personas pueden experimentar los aspectos violentos o pacíficos de determinada cultura, como lo plantea Calderón (2021) en su estudio acerca de las resistencias y las prácticas culturales que aportan a la construcción de una cultura de paz, destaca aspectos tan cotidianos como el vivir con otros desde la alegría y las risas, trabajar en equipo, compartir lo que llevamos dentro o cuidar lo que es de todos, se convierten en prácticas cotidianas de paz.

En síntesis, los seres humanos, según lo planteado por Fragoso et al. (2021) están capacitados, como seres biopsicosociales para visibilizar, reconocer y sentir la paz, de ahí, la necesidad de concretar la paz en la cotidianidad de la vida, en el día a día, en la cultura.

Marco Teórico

Para dar cuenta del objetivo general de esta investigación, la cual busca analizar las formas de reconocimiento de las identidades culturales que se producen al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico y sus posibles aportes a la cultura de paz, se hace necesario establecer, en un primer momento, el concepto de cultura, puesto que al tratarse de un concepto polisémico, requiere de una delimitación que permita vincularla con los ejes temáticos propiamente dichos de la presente investigación los cuales son: interculturalidad crítica, cultura de paz, educación intercultural e identidad cultural. Se busca, por medio del desarrollo de cada uno de los anteriores conceptos, evidenciar el hilo conductor, la estructura y el fundamento teórico sobre el cual reposa el presente trabajo investigativo.

En Torno al Concepto de Cultura

El concepto de cultura es polisémico. Rastrear su significado implica evidenciar la manera como desde la antigüedad se ha ido construyendo y complejizando gracias al trabajo de diferentes autores provenientes de diferentes campos de estudio. Por tanto, el concepto de cultura puede designar, como una de sus acepciones más rudimentarias, desde el siglo XIII, el cultivo de la tierra y el cuidado del ganado (Cuche & Mahler, 1999). Posteriormente, para el siglo XVIII, el concepto de cultura adquiere un significado más metafórico cuya acepción se relacionaría con el cultivo del espíritu (Cuche & Mahler, 1999). De esta manera, se puede evidenciar como el concepto de cultura adquiere un significado moderno con un matiz elitista, pues ésta se relaciona con los valores profundos propios de la burguesía (Cuche & Mahler, 1999). De ahí que el concepto moderno de cultura guarde relación con la alta cultura equivalente al gusto por las bellas artes y las humanidades. Además, el concepto adquiere un significado, de la mano de la tradición francesa, ligado al concepto de civilización, cuya acepción se relacionaba con los

saberes y creencias de un grupo social. Así, de esta manera, y según la pretensión de universalidad de la modernidad, fue posible establecer jerarquías entre culturas, donde la europea auto denominada superior buscaría imponerse sobre las otras culturas, más cercanas al mundo natural. Al respecto, el etnólogo británico Edward Taylor (1975) plantea que “La principal tendencia de la cultura desde los orígenes a los tiempos modernos ha sido del salvajismo hacia la civilización” (p. 43). Taylor define la cultura como:

...aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre (p. 29)

Taylor (1975) aborda la cultura como un material de estudio, al cual se puede acceder a través de un procedimiento analítico-descriptivo. El etnólogo británico plantea que “un primer paso para el estudio de la civilización consiste en diseccionarla en detalles, y clasificar éstos en los grupos adecuados.” (Taylor, 1975, p. 33). Para Taylor, el anterior procedimiento le brinda por un lado el conocimiento de una cultura y por otro, a partir de la teorización, la oportunidad de clasificarla como civilizada o salvaje a partir de la descripción de aquel todo complejo al que él denomina cultura.

Sin embargo, en contra de la idea de clasificar las culturas basados en un método descriptivo, Lévi-Strauss (1970) establece que el uso del método científico por parte de alguna cultura no significa que ésta sea superior que aquellas que contienen elementos mágicos, para el antropólogo Frances, se trata simplemente de culturas que son de índole distinta. Para Lévi-Strauss (1970) la cultura es un sistema de signos producto de la actividad simbólica de la mente

humana. Lo anterior evidencia el paso de un plano meramente descriptivo de la cultura propuesto por Taylor (1975) a uno simbólico-estructuralista según la cual es posible encontrar en las culturas una especie de “gramática” a partir de leyes generales que le brindarían al antropólogo la comprensión “universal” de determinado grupo social.

A raíz de lo anteriormente expuesto, se procede a establecer, por tanto, que la acepción del concepto de cultura concebida en este trabajo es aquella que aporta el antropólogo estadounidense Geertz (2000) quien manifiesta:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (p 20)

En su libro, la interpretación de las culturas, Geertz (2000) comparte, la tesis con Lévi-Strauss (1970) que la cultura es un sistema de símbolos, pero argumenta que no es posible para el antropólogo el conocimiento de sus contenidos al afirmar que a lo único que se puede limitar el investigador es a hacer interpretaciones plausibles a través de la descripción densa ya que en la urdimbre de significados todos los elementos no poseen el mismo sentido para todos los miembros de una sociedad, sino que estos están condicionados a los diferentes contextos.

Gracias a Geertz (2000) también, es posible “reducir el concepto de cultura a sus verdaderas dimensiones” (p. 19). Puesto que, al colocar la cultura en el plano de las significaciones, aclara el oscuro panorama expuesto por Taylor (1975) quien se refiere a la cultura como “aquel todo complejo” (p. 29), que según Geertz “oscurece más las cosas de lo que las aclara” (Geertz, 2000, p. 19).

Y finalmente, Geertz (2000) a partir de su búsqueda de significaciones permite superar a la idea de Taylor de medir las culturas entre civilizadas o salvajes. Se puede por tanto concluir que el concepto de cultura aquí concebido no pretende de manera ecléctica, abarcar todas las acepciones que existen acerca de la cultura, si no aquel que presenta Geertz el cual propende por la comprensión profunda de los significados los cuales difieren tanto entre individuos de una misma cultura, y aún más, entre las diferentes culturas.

Cultura de Paz

La posibilidad de hablar de una cultura de paz tiene uno de sus principales fundamentos en el planteamiento de la UNESCO, como se cita en Fisas (1998) en cuyo preámbulo fundacional señala “si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Lo anterior permite evidenciar como, tanto guerra y paz se ubican en un plano de construcción mental, que se aleja de posturas deterministas que le atribuyen al ser humano un designio natural hacia la violencia, lo cual lo condenaría a una reiteración de violencias durante toda su vida.

Sin embargo, Fisas (1998) plantea que no se puede permitir, ni esperar que se nos explique los fenómenos de la violencia y la paz desde la biología, puesto que estos solo son comprensibles desde el campo de la cultura. Este autor afirma que la guerra y cualquier forma de violencia, al ser fenómenos culturales; se aprenden y se desaprenden. Por tanto, si la paz es un valor aceptado y deseado por las sociedades, resulta de vital importancia desarticular la cultura de la violencia y naturalizar la cultura de la paz.

No obstante, para saber qué es lo que busca desarticular la cultura de paz, es necesario tener un conocimiento acerca de la cultura de la violencia la cual tiene que ver con el manejo de las situaciones conflictivas mediante el uso de la violencia. (Fisas, 1998). Para este autor, la

cultura de la violencia adquiere su estatus de cultura en tanto que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada a través de instituciones, símbolos, mitos y los medios de comunicación; de manera que han modelado las subjetividades, actitudes, conductas y comportamientos de las personas; lo cual los lleva a legitimar y naturalizar las violencias, lo que les confiere ese carácter de inevitable. En este mismo sentido Bettelheim (1982, como se cita en Fisas, 1998) señala que “la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta” (p. 18).

La cultura de la violencia tiene dos funciones, la primera es legitimar la violencia directa y la estructural; y la segunda, paralizar la gente, a través del miedo, para hacerla impotente frente al mundo, evitando que respondan ante la violencia que los oprime o les causa sufrimiento (Fisas, 1998). Este autor plantea que la cultura de la violencia tiene sus bases en los siguientes fundamentos:

- el patriarcado y la mística de la masculinidad
- la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio
- la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos
- el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad
- el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados
- los intereses de las grandes potencias
- las interpretaciones religiosas, que permiten matar a otras personas
- las ideologías exclusivistas
- el etnocentrismo y la ignorancia cultural
- la deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”)

- el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación

A toda esa longeva urdimbre de violencia es que la cultura de la paz pretende desarticular, para ello, esta coloca a la vida en su centro (Fisas, 1998). Eso implica desaprender las actitudes y comportamientos basados en la violencia. (Tuvilla, 1993, como se cita en Rendón, 2013). Para Fisas (1998) los seres humanos podemos ser educados tanto para la paz, como para la guerra ya que ambos son fruto de decisiones humanas, es decir que no dependen de la biología. En este punto, la educación adquiere un papel fundamental para los intereses de la cultura de paz, pues como lo plantea Walsh (2005), la educación, si bien es cierto no es la única institución de socialización, si es la que puede generar un mayor impacto en la sociedad.

No obstante, se hace necesario un tipo de educación que no reproduzca la cultura violenta, sino una que permita imaginar mundos diferentes, mundos otros (Boulding, 1992, como se cita en Fisas 1998; Walsh, 2005). En este sentido, Fisas (1998) agrega que educar para la paz significa “educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política.” (p. 14). Para este autor, educar tiene que ver con dotar al individuo de autonomía para razonar y decidir con libertad. Esto significa empoderarlo para que maneje las situaciones conflictivas de manera responsable, justa, pacífica y democrática.

De acuerdo con Fisas (1998) el proyecto de cultura de paz solo alcanza su realización en la medida que sea útil para que la gente se convierta en protagonista de su propia transformación y la de su entorno. Esto significa que el proyecto de cultura de paz reconoce las peculiaridades de cada cultura y por tanto la heterogeneidad de las violencias y la manera como las personas se rebelan contra la cultura violenta para derrotarla cultural y espiritualmente.

Gracias a lo anterior, es posible establecer que los conflictos y la cultura de violencia, así como la cultura de paz posee especificidades que las hacen únicas, lo que conlleva a plantear que la operativización de la cultura de paz en el continente, en cada una de sus naciones y comunidades se deben construir de manera diversa, pues como lo expresa Rivera-Cusicanqui (2018), se trata de un territorio donde ninguna lengua puede llamarse, ni por un instante, la lengua de la nación.

De manera que como lo expresa Fisas (1998) la educación para la paz no debe olvidar esa complejidad y diversidad de la realidad, por tanto, debe abstenerse de formular estrategias únicas universales, ya que estas no se adaptan a la realidad contextual de cada sociedad. En este sentido, estas formulaciones que desconocen la diversidad y la complejidad se convierten en otro tipo de violencia cultural. Es por eso por lo que Fisas sugiere que la cultura de paz aborda la paz como pluralista y polisémica, ya que cada pueblo la entiende de manera distinta.

En el contexto colombiano, por ejemplo, resulta como una expresión de paz, la construcción de ciudadanías rebeldes que desde los movimientos populares se levantan contra el orden colonial que los ha oprimido por siglos (Cárdenas & Mejía, 2022). Dicho orden, no solo se propone a mantener a los seres sometidos en una actitud respetuosa ante el opresor, sino que trata de deshumanizarlos sin escatimar esfuerzos para liquidar sus tradiciones, sustituir sus lenguas y destruir su cultura (Fanon, 1987).

De manera que en Abya Yala en general y en el contexto de Mortiño en Particular, realizar trabajos conducentes al reconocimiento de la cultura propia, de memoria y de la identidad, resulta como lo menciona Fisas (1998) una completa osadía. puesto que como señala Planeta paz:

la memoria debe colocarse al servicio de hacer visibles esas múltiples maneras como se mantuvo la vida personal y colectiva para estar vivo y todavía se puede enunciar como el triunfo de la vida sobre la muerte, y que se convierte en estrategia pedagógica de las miradas críticas y transformadoras para reconocer cómo se enfrenta y tramita el olvido al que algunos quieren someter a las comunidades como otra forma de mantener ese colonialismo interno, que es la mejor forma de mantener viva la violencia, el despojo y el desarraigo como amenaza a quien quiera cambiar ese orden de poder y control que quiere perpetuarse. (Cárdenas & Mejía, 2022, p. 78)

De manera que reconocer la cultura y la identidad propia, en el contexto de Mortiño, resulta un eje clave para desarticular la violencia que aquejan el territorio. Además, esto concuerda con lo expresado Por Fisas (1998) para quien parte del trabajo de la educación para la paz guarda relación con resolver la tensión entre lo local y lo global, que tiene que ver con que las gentes puedan “convertirse progresivamente en ciudadanos del mundo sin perder sus raíces.” (Fisas, 1998, p. 12).

Interculturalidad Crítica

La interculturalidad es entendida como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Resulta, por tanto, necesario, establecer cuáles son las causas que movilizan hacia dicho diálogo, quien lo demanda, así como las condiciones para su materialización.

Interculturalidad y Decolonialidad

Para comprender las causas que mueven hacia el proyecto intercultural, es necesario remontarse al momento mismo de la constitución de la modernidad, la cual según el sociólogo peruano Aníbal Quijano inició con el llamado descubrimiento de América (Quijano 2000). Los colonos, en lugar de reconocer a los pueblos originarios que habitaban en el continente, y darles

un trato igualitario, idearon mecanismos para aprovecharse tanto de ellos como de los recursos del nuevo mundo. El sociólogo Boaventura de Sousa Santos establece que el trato dado a los habitantes de América no fue igual al que se les daba a los europeos, puesto que mientras en Europa se movían bajo la lógica de regulación y emancipación, en América lo que los movió fue la lógica de apropiación y violencia. (De Sousa Santos, 2014). Es de esa manera como Europa logra convertirse en el nuevo centro de la economía, la política y el conocimiento mundial (Quijano, 2000).

Para Quijano, el nuevo patrón de poder de Europa radicó en su invención de la idea de raza (Quijano 2000). Dicha idea consistió en una clasificación de los diferentes pueblos de la tierra, basados en rasgos fenotípicos, los cuales ubicarían al blanco europeo en la cima de la civilización, como amos, mientras que los nativos de América y los negros traídos del África serían sometidos a servidumbre y esclavitud respectivamente.

Raza, se convierte así, según Quijano en el eje fundamental del nuevo patrón de poder mundial moderno (Quijano, 2000). “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales.” (Quijano, 2000, p. 262).

Europa, el nuevo dominador del mundo se constituye en la misionera de la civilización. (Dussel, 1996, p. 16) Desconociendo la diversidad de los pueblos de América, su historia, lenguaje, descubrimientos y productos culturales, su memoria e identidad (Quijano, 2000, p. 278); procede a eliminar sus diferencias, agrupándolos en solo dos grupos clasificatorios, indios y negros. Al respecto Quijano (2000) menciona:

Son conocidos los nombres de los más desarrollados y sofisticados de ellos:

aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos

ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad era racial, colonial y negativa. Así también sucedió con las gentes traídas forzadamente desde la futura África como esclavas: ashantis, yorubas, zulús, congos, bacongos, etc. En el lapso de 300 años, todos ellos no eran ya sino negros. (p. 278)

A partir de dicha clasificación fue posible despojar a los pueblos de sus singularidades, de su lugar en la historia y de sus culturas (Quijano, 2000). Europa, por tanto, logra constituirse en el centro del sistema mundo, debido al trabajo gratuito de los pueblos de América, con sus recursos y sus productos (Quijano, 2000).

A toda esta trabazón histórica (Walsh, 2010) que le permitió a Europa, a partir de la idea de raza, convertirse en el dominador del mundo, es a lo que Quijano denomina colonialidad del poder (Quijano, 2000). La colonialidad, según Quijano tiene su origen en la dominación colonial, pero ha probado ser más duradera que el colonialismo (Quijano, 2000), puesto que esta no se extinguió con las guerras independentistas del siglo XIX con la emancipación de la opresión de los imperios europeos, si no que ha logrado perdurar hasta nuestros días, incluso, intensificándose y expandiéndose a nuevos lugares. Por tanto, la interculturalidad es una demanda que nace de los pueblos históricamente excluidos y subalternizados, quienes han experimentado la dominación y la deshumanización de la colonialidad.

La relevancia de la Interculturalidad

Walsh (2010) afirma que la interculturalidad es un tema de moda. La investigadora argumenta que lo anterior se puede evidenciar gracias a la presencia de la interculturalidad en las políticas públicas, las reformas educativas y constitucionales algo que la posiciona como un eje importante a nivel nacional e internacional.

Para Walsh (2010) el hecho de que la interculturalidad haya ganado relevancia es algo afortunado, porque se ubica junto con el tema de la diversidad cultural en un plano nacional e internacional. Sin embargo, para la autora, este posicionamiento privilegiado, requiere especial atención debido a que su importancia no solo obedecería al resultado de las luchas de los movimientos sociales y sus demandas, sino a su vínculo con los diseños globales capitalistas (Walsh (2012)). De ser así, es necesario adoptar una postura crítica con respecto al apogeo actual de la interculturalidad ya que puede obedecer a lo que De Sousa Santos (2011) ha denominado la pérdida de los sustantivos, donde la teoría hegemónica convencional se apropia de los sustantivos con los que trabaja la teoría crítica, vaciándolos de su significado, lo que obliga a la teoría crítica a añadir adjetivos a los sustantivos para poder evidenciar la diferencia entre ambas. Según De Sousa Santos (2011) la pérdida de los sustantivos significa un gran problema puesto que son ellos los que determina los términos de un debate. De ahí el esfuerzo de la cultura hegemónica por apropiarse de la palabra subdesarrollada (Garcés, 2007).

Para Walsh (2012) si ocurre esto, su posicionamiento se puede tornar desafortunado, ya que la interculturalidad es desvinculada de su sentido crítico político, constructivo y transformador, reduciendo así la lucha de los pueblos a una simple relación entre culturas.

Lo anterior permite comprender la razón por la cual Walsh (2012) menciona tres tipos de interculturalidad, relacional, funcional y crítica, siendo esta última la que adquiere importancia dentro del trabajo de la autora ecuatoriana, así como en el presente trabajo. No obstante, resulta necesario desarrollar los primeros dos tipos de interculturalidad, pues haciendo esto, creemos que se puede lograr una mejor comprensión y delimitación del cuerpo teórico en el presente trabajo.

Multi - pluriculturalidad

Antes de explorar los tres tipos de interculturalidad es preciso, en este punto abordar los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad los cuales según Walsh (2005) tienden a ser confundidos con la interculturalidad, entendida ésta desde la perspectiva europea y norteamericana.

Walsh (2005) afirma que los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural, pero la conceptualización de esa diversidad se realiza de diferente manera en cada una de ellas.

Para Walsh (2005) “La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 5). Se trata entonces de una especie de colección de culturas con forma de organización social muchas veces yuxtapuestas (Touraine, 1998, como se cita en Walsh, 2005). Entre las principales características que se pueden destacar de la multiculturalidad tenemos por un lado el hecho de obviar la dimensión relacional y la tolerancia que se debe tener para sobrellevar las estructuras inequitativas en las sociedades (Walsh, 2005).

El concepto de multiculturalidad encuentra su aplicación en la civilización occidental, (Europa y Estados Unidos) donde coexisten varios grupos de inmigrantes y minorías nacionales, aunque sin relacionarse (Walsh, 2005). El concepto de multiculturalidad, según Walsh surge por un lado de las demandas de los grupos subordinados en búsqueda de justicia e igualdad, por otro del concepto del estado liberal en donde conceptualmente, todos tenemos los mismos derechos (p. 6).

En cuanto a la pluriculturalidad, Walsh (2005) sugiere que se trata de “una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional” (p. 6), la sutil diferencia entre lo multi y lo pluri, para Walsh radica en que:

la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. (p. 6)

Walsh (2005) relacionado con la aplicación del concepto, afirma que:

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. (p. 6)

Interculturalidad Relacional, Funcional y Crítica

Para Walsh (2005) el concepto de interculturalidad es distinto al de multiculturalidad y pluriculturalidad. No obstante, como ya se ha indicado, debido al interés por parte de los diseños globales del poder, por apropiarse del término, se ha tenido que agregar adjetivos al concepto para trazar la diferencia entre su comprensión y aquel emanado del sistema global (De Sousa Santos, 2011)

La interculturalidad relacional, según Walsh (2012) es constatable puesto que siempre ha existido en América. Ésta se limita al contacto e intercambio entre culturas, algo que siempre ha existido en América incluso antes de la colonia. Para Walsh, dichas relaciones se pueden dar en

condiciones desiguales, por lo que para la autora “el problema con esta perspectiva relacional es que típicamente oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación continua en que se lleva a cabo la relación” (Walsh, 2012, p. 63). Se trata de un tipo de interculturalidad muy limitado que está más cercano a los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad que al de interculturalidad propuesto por Walsh (2005).

En segundo lugar, se encuentra la interculturalidad funcional. Tubino (2005, como se cita en Walsh, 2012) habla de este tipo de “interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 63). El papel de la interculturalidad relacional es promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero sin cuestionar las reglas de juego establecidas (Walsh, 2012). En otras palabras, el objetivo de la interculturalidad funcional es adherir los pueblos en un modelo en el que no se afecte la estructura social establecida, y donde los pueblos no obstaculicen los intereses del capitalismo global Walsh (2012).

Walsh afirma que este tipo de interculturalidad tiene sus orígenes en el multiculturalismo neoliberal norteamericano y en el interculturalismo europeo los cuales buscan la inclusión de los históricamente excluidos en aras de impulsar los operativos de sus modelos económicos. (Walsh, 2012). El proceso de inclusión por tanto no busca la construcción de sociedades más equitativas e igualitarias si no el control de los conflictos étnicos y la conservación de la estabilidad social (Walsh 2012).

En un tercer lugar, Walsh (2012) presenta la perspectiva crítica de la interculturalidad, la cual, en un sentido opuesto a las dos anteriores concepciones de interculturalidad, cuestiona el ordenamiento social establecido, razón por la cual, este tipo de interculturalidad no es nada funcional al modelo societal vigente en cambio busca su transformación. La interculturalidad

crítica, no parte de la diversidad o la diferencia como en el caso de la relacional, ni tampoco de la tolerancia o inclusión como en la funcional. La interculturalidad crítica parte del asunto del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello Walsh. Es decir que la interculturalidad crítica parte “desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (Walsh, 2012, p. 65).

Así comprendida, la interculturalidad se presenta como un proyecto en construcción desde los excluidos pero que no se centra en el componente relacional ni funcional, sino que parte de las relaciones de poder, atacando la matriz de la colonialidad (Walsh, 2012).

Interculturalidad y los Cuatro Ejes de la Matriz de la Colonialidad

Como ya se ha indicado, la colonialidad es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en América. Sobre tal patrón de poder, cuyas huellas permanecen ocultas bajo las ideas de progreso y desarrollo es que la interculturalidad busca intervenir para su refundación (Walsh, 2012).

Para Walsh (2012) la matriz de la colonialidad se puede comprender a partir de cuatro ejes, los cuales son además de la colonialidad del poder, la del saber, del ser y de la naturaleza.

El primer eje, denominado colonialidad del poder, como se ha mencionado anteriormente se basa en una clasificación racial, que ha permitido establecer jerarquías que a su vez han permitido relaciones desiguales entre dominadores y dominados, explotadores y explotados (Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2012).

El segundo eje se denomina colonialidad del saber, la cual hace referencia a la supremacía impuesta por el saber eurocéntrico, es decir la razón, pensamiento y conocimiento

europeo como el único conocimiento válido; el cual no reconoce ningún otro tipo de conocimiento que no sea del hombre blanco (Walsh, 2012). Para Walsh este segundo eje permite comprender la dificultad que los conocimientos de las comunidades ancestrales presentan para transmitirse y para permanecer, puesto que todo intento por darle voz a este tipo de conocimiento es acallado por la ciencia occidental. Walsh sugiere que el eurocentrismo conduce a los conocimientos no occidentales al plano del mero folklor y por tanto de mera superstición que no se puede equiparar con el conocimiento moderno (Walsh, 2012). La desacreditación es mayor, cuando los conocimientos ancestrales iluminan un sendero decolonial, los esfuerzos entonces son doblegados con tal de eliminar o desacreditar dichos conocimientos invocando a su ciencia para decretar su nulidad (Walsh, 2012).

Un tercer eje es la colonialidad del ser, según Walsh (2012) el cual “se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización (p. 68). Para Maldonado-Torres (2007)

La colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (p.128)

Walsh (2012) sintetiza su comprensión acerca de la colonialidad del ser remitiéndose a: Lo que Frantz Fanon se refirió como el trato de la “no existencia; o lo que Césaire considera que es poner en duda la humanidad de estos seres debido a su color y sus raíces ancestrales, usando estos rasgos de los colonizados como una señal o marca que los distancia de los colonos a lo que Maldonado-Torres se refiere como la deshumanización racial en la modernidad (Walsh, 2012).

El cuarto eje de la colonialidad y tal vez el menos conocido es el eje de la colonialidad cosmogónica, éste último eje hace referencia a la relación con la madre naturaleza. Para Walsh (2012) la naturaleza, para los pueblos ancestrales es la que establece y da orden y sentido al universo, la vida misma, y a todas las dimensiones del ser humano entretejiendo una unidad milenaria e inseparable. Esa relación sagrada y mágica entre todos los mundos no es comprendida por el hombre moderno. Walsh menciona que el hombre blanco establece fronteras entre la sociedad y la naturaleza, abordando a esta última como un recurso a ser manipulado y explotado para sus intereses mercantilistas y neoliberales. En cuanto a las relaciones mágicas entre los pueblos y la naturaleza, el hombre moderno los asume como la prueba de exceso de paganismo, brujería y superstición en las culturas ancestrales (Walsh, 2012). Para occidente, esta relación mágica se convierte en la prueba de lo no civilizado, la animalidad y el salvajismo (Walsh 2012). Por tanto, Walsh argumenta que la cosmogonía de los pueblos ancestrales se convierte para el hombre civilizado en algo exótico, que necesita ser etiquetado como patrimonio de la humanidad para su protección, como para no exterminarlos del todo y así poder realizar iniciativas de etno-eco-turismo. Ya que, en la concepción del blanco, es para lo único que sirve la cultura ancestral.

Para Walsh (2012) la matriz cuatro dimensionada de la colonialidad, permite considerar que el entretejimiento de la colonialidad no reposa simplemente sobre la cultura, y sobre cuestiones de clase, según la concepción de la Izquierda latinoamericana, si no que se centra en cuestiones de raza, racismo y racialización, que se convierten en elementos fundamentales de dominación y del capitalismo (enredados con estructuras patriarcales y machistas) que sustentan la modernidad y el capitalismo global.

Por consiguiente, Walsh (2012) argumenta que la interculturalidad y la decolonialidad son proyectos complementarios, que van de la mano, puesto que no sería posible hablar de la primera sin que se dé la segunda, de tal manera que para lograr ambas se requiere transgredir el orden establecido sobre el cual reposa la colonialidad y establecer nuevas condiciones de poder, ser, saber, estar y vivir.

Así, de esta manera, el proyecto intercultural busca resaltar aquellas lógicas, racionalidades y modos socioculturales de vivir históricamente negados y subordinados y hacer que estas contribuyan a una nueva construcción y articulación de orientación decolonial que permitan la construcción de mundos otros.

Para lograrlo, Walsh (2005) argumenta que el proyecto intercultural trabaja para “impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 7). por tanto, “la interculturalidad no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren” (Walsh, 2005, p. 6). “Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles” (Walsh, 2005, p. 6). Pues para Walsh (2005) hablar de interculturalidad es hablar de:

Complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, con el objetivo de desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconozca y que parta de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la

posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia. (p.

6)

Walsh (2005) resume la interculturalidad en cinco puntos, mediante los cuales se puede tener una comprensión de la interculturalidad. Así tenemos que, para la autora, la interculturalidad es:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
- Una meta por alcanzar. (pp. 11-12)

De lo anterior, se puede afirmar, siguiendo a Garcés (2007), que la interculturalidad, puede ser entendida más como verbo, que como sustantivo. En ese sentido, agrega Walsh (2005) que la interculturalidad aún no existe, pues es un proyecto en construcción que abarca a todos los sectores de la sociedad, y no solo en las poblaciones nativas. Por tanto, para Albó (1999, como se cita en Walsh, 2005) la interculturalidad busca establecer, entre las diferentes culturas y sectores

de la sociedad, maneras de relacionarse positivas y creativas que les permita enriquecerse a todos.

Walsh (2005) agrega que la interculturalidad adquiere un matiz diferente cuando se aborda a nivel individual que cuando se aborda a nivel social. La autora establece que:

Mientras que los procesos de la interculturalidad, a nivel personal, se enfocan en la necesidad de construir relaciones entre iguales, a nivel social se enfocan en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de prácticas culturales (educativas, jurídicas, de medicina y salud, etc.) que están en pleno ejercicio. (p. 10)

Identidad

El concepto de identidad es un concepto polisémico, posee una riqueza de significado inmensa, pues como señala Hobsbawm (1994) no existe un límite para el número de formas en que una persona podría identificarse. Por tanto, debido a lo polisémico de su significado, el concepto de identidad amerita una contextualización de manera tal que sea comprensible como ésta es concebida en este trabajo.

El concepto que sobre identidad se concibe aquí, parte de una demanda que nace en los pueblos periféricos, quienes han sido subalternizados y quienes han vivido sometidos al colonialismo y sus estragos. Esa iniciativa subversiva, de intentar pensarse desde lo que Parménides había denominado como el no ser, lo no existente, provoca un giro epistemológico, que rompe los paradigmas que hasta entonces habían orientado la forma de pensamiento y de producción de conocimiento, los cuales, para hablar de identidad, lo hacían a partir de posturas esencialistas en términos de señores y esclavos.

Quien introduce una nueva forma de pensarse que rompe con la tradición es Frantz Fanon (Dussel, 1996). Fanon en su obra *Piel Negra, Máscaras blancas*, expone los estragos que sobre el sujeto colonizado causa el colonialismo y que, en términos de identidad, genera dependencia y falta de autonomía, así como la autopercepción de inferioridad frente al hombre blanco. Al respecto Fanon (2009) expresa:

El negro tiene dos dimensiones. Una con su congénere, la otra con el blanco. Un negro se comporta de forma distinta con un blanco que con otro negro. Que esta bipartición sea la consecuencia directa de la aventura colonialista, nadie lo pone en duda... (p. 49)

Por tanto, para Fanon (2009) quitarse el destructivo yugo del colonialismo resulta indispensable para poder construir a un nuevo sujeto humano con identidad propia.

Las revolucionarias palabras de Fanon (2009) han logrado hacer eco en las diferentes regiones periféricas del mundo, principalmente las que habían experimentado el colonialismo, al poner en el plano del debate de las ciencias sociales, de las humanidades y lo que posteriormente se llamarían los estudios culturales, al hombre negro, y que luego sería acompañado por otras identidades negadas históricamente, las cuales buscarían su lugar en el mundo.

Así, en los territorios donde los imperios español, portugués, británico y francés tenían establecidas sus colonias, se convierten en aquellos territorios donde las ideas revolucionarias de Fanon (2009) tendrían más acogida y aportarían a la emancipación de las diferentes colonias.

Un segundo pensador que hace un gran aporte a la cuestión de la identidad emerge precisamente de uno de los territorios colonizados por el imperio británico, la India, es el profesor Bhabha (2002) quien se ha convertido en un referente para todos aquellos que han pensado precisamente el mundo poscolonial. Para Bhabha lo poscolonial no debe centrarse en presentar una secuencialidad ni polaridad, en relación con el colonialismo, sino un tercer espacio

donde se encuentran otras historias, otras voces, ya sean disonantes o disidentes las cuales establecen un puente entre sí, que les permiten procesos de negociación y traducción sin caer en la asimilación.

De esta manera, Bhabha (2002) se aleja de posturas esencialistas en torno al concepto de identidad, pues para él “la cuestión de la identidad siempre está ubicada en un punto incierto, tenebroso, entre la sombra y la sustancia (p. 70). agrega que “la identidad nunca es un *a priori* ni un producto terminado” (p.72). por tanto, “el acceso a la imagen de la identidad solo es posible en la negación de cualquier sentido de originalidad o plenitud” (p.73).

De manera que Bhabha (2002) otorga a la identidad un carácter fronterizo y móvil que la vuelven nómada, es decir, que no se encuentra reprimida en esencias, si no que posee un carácter liberador, que no es posible conocer a priori, puesto que las identidades se encuentran camufladas en la hibridez.

Un tercer punto de partida para la contextualización de nuestra concepción de identidad se remonta a la escuela de Birmingham, al año 1964 cuando se creó el Centro de Estudios Culturales contemporáneos. El intelectual de Origen Jamaicano Stuart Hall, uno de los creadores del campo de los estudios culturales hace un aporte significativo, debido a que rompe con la tradición sociológica de la época, para incluir en dicho campo identidades que anteriormente no aplicaban para los cánones de la sociología tradicional, como los migrantes, la diáspora, las mujeres y los negros. Lo que resulta interesante del autor en mención, es que al desarrollar su pensamiento, se piensa a sí mismo, las articulaciones y los discursos que han causado las transformaciones en su propia identidad, al respecto Hall declara:

Es preciso que situemos los debates sobre la identidad dentro de todos esos desarrollos y prácticas históricamente específicos que perturbaron el carácter relativamente «estable» de

muchas poblaciones y culturas, sobre todo en relación con los procesos de globalización, que en mi opinión son coextensos con la modernidad (Hall, 1996) y los procesos de migración forzada y «libre» convertidos en un fenómeno global del llamado mundo «poscolonial» (Hall, 2003, p. 17)

Para Hall (2003) los fenómenos por los que atraviesan los sujetos tienen repercusiones en la forma que éstos se representan. Por tanto, para Hall la identidad tiene que ver con la historicidad, tanto en pasado, presente y futuro, siendo este último un aporte importante de Hall, ya que no se centra únicamente en lo que somos, o lo que hemos sido, sino en cómo nos podríamos representar a futuro.

Ésta forma de pensamiento de Hall (2003) permite, a partir de la identidad, concebir procesos de transformación en los sujetos que se identifican, puesto que, desde Hall, la identidad no se concibe a partir de esencialismos, o reiteraciones incesantes, sino que es susceptible de cambios a partir del encuentro con el otro, con el diferente. En este sentido Hall (2003) agrega que:

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (p. 17)

Para Hall (2003) en conclusión, al hablar de identidad, no se puede hablar de una totalidad pues ya que posee un carácter o bien de incompleto o de sobredeterminación, lo cual obliga a pensarla como proceso en construcción a partir de diversas articulaciones a partir de las cuales se generan procesos de transformación.

Sin embargo el hecho de que los estudios culturales hayan puesto su foco en las culturas subalternas (Spivak & Giraldo, 2003), no significó simultáneamente que su palabra fuera escuchada, es decir, que la cultura hegemónica prestaría atención a aquellos que por siglos se habían negado a escuchar (Spivak & Giraldo, 2003) por tanto, para la autora, lo que ocurre es otra forma de colonialismo en la cual, de entre la cultura hegemónica, sujetos occidentales u occidentalizados, cumplían el papel de representar a los subalternos. (Spivak & Giraldo, 2003). En su ensayo ¿Puede hablar el subalterno? Spivak y Giraldo (2003) establecen que el sujeto subalterno sufre violencia epistémica por parte de la cultura hegemónica, por lo cual su palabra no alcanza un lugar discursivo según los cánones del discurso hegemónico occidental. Por tanto, para Spivak y Giraldo la acción realizada por aquellos que anunciaron el fin de la representatividad prolongaba la empresa colonial de representar Otro como la sombra del Yo (Spivak & Giraldo, 2003, p. 16) la autora establece que “el más claro ejemplo disponible de tal violencia epistémica es el remotamente orquestado, extendido, y heterogéneo proyecto de constituir el sujeto colonial como otro. (Spivak & Giraldo, 2003, p. 317) Spivak y Giraldo por tanto plantean que: “En los estudios subalternos, por causa de la violencia de una inscripción epistémica imperialista, social y disciplinaria, un proyecto entendido en términos esencialistas debe traficar en una práctica textual radical de diferencias.” (pp. 323-324)

Es decir que dicho proyecto debe partir de las especificidades de cada sociedad, puesto que las sociedades poseen características diferentes, de manera que un mismo fenómeno no ocurre de la misma manera en todas partes (Martín-Barbero, 1987).

El caso latinoamericano “donde las tradiciones aún no se han ido y la modernidad no acaba de llegar” (García, 1989, p. 13), posee singularidades que es necesario comprender para poder hablar de la identidad en este contexto. Por tanto, para el autor, la experiencia vivida por la

sociedad latinoamericana en su transición hacia la pretendida modernización ha generado procesos de hibridez cultural (García, 1989). La hibridez, a que se refiere García, obedece a que en Latinoamérica lo tradicional ha permeado lo moderno y viceversa de tal manera que han logrado coexistir.

Para García (1989) en América latina esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que artesanías indígenas con catálogos de arte de vanguardia reposen sobre la mesa del televisor. De manera que ese cuadro que presenta García (1989) permite dimensionar todas las implicaciones que lo tradicional, lo moderno, lo culto, lo popular y lo masivo tienen en la sociedad y la forma como estos se conciben y los significados que producen. Por tanto, García habla de hibridación, ya que le permite cubrir mejor las complejas mezclas culturales para las cuales no alcanzan los conceptos de mestizaje, sincretismo, ni tampoco el de creolización.

Para García (1989) la hibridación le permite cubrir múltiples fenómenos como los que ocurren, por ejemplo, en la ciudad donde esta:

Intenta conciliar todo lo que llega y prolifera, y trata de contener el desorden: el trueque de lo campesino con lo Transnacional, los embotellamientos de coches frente a las manifestaciones de protesta, la expansión del consumo junto a las demandas de los desocupados, los duelos entre mercancías y comportamientos venidos de todas partes.

El autor plantea que el análisis de los fenómenos complejos que suceden en Latinoamérica deben ser examinados con una mirada transdisciplinaria, puesto que el concepto de Hibridación desborda los estudios disciplinares e interdisciplinares (García, 1989). Pues los procesos de hibridación según el autor no se entretajan a partir de concepciones dicotómicas tales como dominantes y dominados, si no de profundos procesos de articulación.

Es importante resaltar el papel de los medios de comunicación masiva y las repercusiones que estos traen a la hora de influenciar la manera como las sociedades se representan. Martín-Barbero (1987) acuña al respecto el concepto de mediación, para referirse al espacio que queda entre el mensaje emitido por las industrias culturales y las masas, mediante el cual estas pueden, resistir e impugnar a los mensajes de acuerdo con sus propias representaciones. En otras palabras, para Martín-Barbero la relación entre medios y masas no se inscribe dentro de la lógica mandar - obedecer, sino que hay un espacio intermedio en el que se procesa el mensaje. De modo que según Martín-Barbero las masas para consumir lo que presentan los medios necesitan sentirse representados o identificados con sus producciones, por tanto, el autor afirma:

Si algo nos ha enseñado es a prestar atención a la trama: que no toda asunción de lo hegemónico por lo subalterno es signo de sumisión como el mero rechazo no lo es de resistencia, y que no todo lo que viene "de arriba" son valores de la clase dominante, pues hay cosas que viniendo de allá responden a otras lógicas que no son las de la dominación. (Martín-Barbero, 1987, p. 87)

Por tanto, a partir de las mediaciones, según Martín-Barbero (1987) las industrias culturales se ven forzadas a tener en cuenta los rasgos de las masas, lo cual al mismo tiempo crea formas diversas en que estas se representan y como se identifican. Al respecto Martín-Barbero refiere "ni las culturas indígenas pueden existir con la autonomía pretendida por ciertos antropólogos o folkloristas, ni son tampoco meros apéndices atípicos de un capitalismo que todo lo devora." (p. 206)

Lo anterior concuerda con la idea no esencialista de la identidad de Rivera-Cusicanqui (2018) quien se refiere a la hibridación como lo ch'ixi, un concepto que en Rivera denota un color gris manchado, jaspeado, el cual la autora usa para contrarrestar las posturas esencialistas

en términos de identidades que han experimentado las culturas indígenas. La autora, también usa otro concepto indígena, el pachakuti, como un sinónimo de lo ch'ixi, con el cual refuerza la idea antiesencialista tanto de las identidades como de las culturas, según las poblaciones indígenas recrearon y resignificaron los legados ancestrales, en medio del pachakuti colonial, para dar forma a las múltiples expresiones de resistencia y adaptación creativa, una de cuyas materialidades fue el “barroco mestizo”, que nosotros llamamos “barroco ch'ixi”. (Rivera-Cusicanqui, 2018, p. 83)

Se puede por tanto establecer que, entre las comunidades indígenas, contrario a lo que la tradición reproduce, según Rivera-Cusicanqui (2018) La idea de identidades esencialistas no es real, pues la tradición cuenta de varios Pachakuti que han generado procesos de creación y transformación en la vida del pueblo y en su peregrinación por los thaki - camino, takiña (aymara) o takiy (qhichwa) – baile que articuló una diversidad de territorios discontinuos a través de coordenadas cósmicas comunes.

En conclusión, lo ch'ixi que plantea la autora se refiere a aprender a vivir con el otro en armonía en medio de las contradicciones (Rivera-Cusicanqui, 2018).

En resumen, la manera como aquí se concibe la identidad, es un concepto fluido, que parte desde los sujetos colonizados, subalternizados, los cuales a partir de los diferentes encuentros con otras culturas han experimentado profundos procesos de resistencia, negociación, traducción y mediación que han transformado las formas en que se han representado, se representan y se podrían representar.

Educación Intercultural

La educación intercultural nace en el seno de la interculturalidad, por tanto, al igual que la interculturalidad posee un carácter decolonial (Walsh, 2014). La educación moderna,

escolarizada es una institución según Mejía (2011) cuya función históricamente ha servido a los intereses coloniales que imponen las lógicas extranjeras en detrimento de las lógicas del territorio.

La educación intercultural se inscribe en las denominadas pedagogías decoloniales (Walsh, 2014), cuyas raíces inician en los postulados de los pedagogos Fanon (pedagogía de la sociogenia) y Freire (pedagogía del oprimido) (Walsh, 2014), aunque no se limitan a estos dos autores, si no que incluye a otros autores que desde el sur global han aportado con su pensamiento a la construcción de tales pedagogías entre los cuales se puede incluir a Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, Orlando Fals Borda, entre otros.

Las pedagogías concebidas desde el sur, debido a su carácter decolonial, liberador y transformador, no concibe la pedagogía en el sentido instrumentalista de transmisión de conocimientos y cultura, ni tampoco limitada a la escuela (Walsh 2014). Estas pedagogías se conciben más bien desde la visión freireana, según la cual la pedagogía es entendida “como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Walsh, 2014, p. 29).

Para Walsh (2014) las luchas sociales también son escenarios pedagógicos de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Según Walsh

Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (p. 29)

Se tiene entonces que las pedagogías decoloniales, desbordan la escuela, es decir, no se limitan dentro de los muros que transmiten y legitiman la dominación y la reproducen, sino que buscan que la educación se convierta en una institución con capacidad de agencia, transformadora y liberadora (Walsh, 2005).

Las pedagogías decoloniales, según lo expuesto, no asumen la educación como una institución pasiva, defensora del *Statu Quo*. Se trata de una institución emancipadora, capaz de intervenir las estructuras de dominación y alienación que ponen a unos pocos en lugares de privilegio, mientras que las mayorías son subalternizados (Mejía, 2011). Las pedagogías, en consecuencia, hacen que su causa sea la causa de los oprimidos, de los excluidos por el orden colonial violento y su lucha es contra las estructuras jerárquicas de poder que permiten y legitiman la lógica de señores y esclavos (Walsh, 2014; Mejía, 2011). En otras palabras, las pedagogías decoloniales asumen el acto educativo como un acto político, Siguiendo a Freire, para quien la educación es la práctica social más política que existe (Walsh, 2014).

La educación, por tanto, a la luz de las pedagogías decoloniales, debe convertirse en una institución de apertura, que supere las lógicas modernas, coloniales, positivistas, eurocéntricas, antropocéntricas y androcéntricas que las han orientado tradicionalmente (Mejía, 2011). Así, la educación, puede permitir el diálogo con otras lógicas, entre epistemes negadas por el hecho de provenir de los oprimidos, subalternizados e invisibilizados del mundo (Mejía, 2011).

Para la educación, así entendida, el hecho de poner en diálogo diferentes epistemes en relaciones horizontales la convierte en una institución humanizante (Walsh, 2014) en la cual los procesos de diálogo, reflexión y acción conducen a la lucha por la liberación del oprimido lo cual para (Walsh, 2014) se constituyen en lo auténticamente humano.

Para Walsh (2014) las pedagogías no se incluyen dentro de las teorías a seguir, sino como proyecto a ser asumido en pro de la humanización y la vida tanto de los opresores y los oprimidos (Freire, 1993; Walsh, 2014). Es decir que el aporte de las pedagogías decoloniales resulta benéfico para todo el conjunto de la sociedad.

La educación intercultural se inscribe en lo que Mejía (2011) llama el cuarto paradigma educativo, el latinoamericano, un paradigma de y desde el sur, comprometido con la liberación de los pueblos y con la superación del legado colonial. Es posible, por tanto, establecer que la educación intercultural parte de y está dirigida a las experiencias vivenciales de los alumnos y los contextos en que viven (Walsh, 2005). Tenemos entonces que la educación intercultural debe cumplir la función de operativizar el proyecto intercultural para aplicarlo en el sistema educativo (Walsh, 2005).

Para Walsh (2005) la educación intercultural está definida por cuatro fines generales los cuales son:

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen
- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida. (p. 23).

La educación intercultural orientada por los anteriores fines, “intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (Walsh, 2005, p. 23).

Walsh (2005) declara que hay siete criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad los cuales son:

- La autoestima y el reconocimiento de lo propio
- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales
- La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”
- Conocimientos y prácticas de “otros”
- La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas
- Unidad y diversidad
- La comunicación, interrelación y cooperación

Es posible afirmar a partir de los anteriores criterios, que el asunto de la identidad ocupa un lugar muy importante en el proyecto intercultural de educación puesto que como afirma Walsh (2005) “La interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente” (p. 28).

En el mundo andino, esa identidad tiene que ver con las conexiones, no solo entre humanos, sino también con los otros sistemas que conforman lo andino (Walsh 2005). Eso significa que es necesario reconocer al otro, pues incluso en el mundo andino, existe un pluriverso entre las culturas e incluso dentro de las mismas, en ese sentido la interculturalidad siempre busca relacionar lo ajeno con lo propio comprendiéndolo a partir de la ley de origen y el plan de vida de las culturas (Walsh, 2005).

Por tanto, la interculturalidad reconoce que incluso antes de la colonia, se presentaban conflictos entre las culturas, que se incrementó con el colonialismo y las revoluciones industriales; de manera que la interculturalidad pretende desarrollar un entendimiento crítico, de negociación y análisis a la hora de solucionar sus conflictos donde todo se enriquezcan conjuntamente en aras del equilibrio y la complementariedad (Walsh 2005).

Otro elemento fundamental en la construcción del proyecto intercultural es la comunicación, la cual ofrece a individuos, grupos, saberes y culturas diferentes interrelacionarse, que no deslegitimen ni lo propio, ni lo ajeno, si no complementariedad que potencie la cooperación, la colaboración, la solidaridad y la responsabilidad para la solución de los problemas actuales. Para que usar las palabras, como establece Rivera-Cusicanqui (2018): “para usar las palabras como dotaciones simbólicas particulares que permitan a las sociedades convivir y reproducir la vida, como mandato de la especie” (p. 14)

Metodología

Enfoque de Investigación

De acuerdo con las características de esta investigación, ésta se ubica dentro del enfoque cualitativo por su afinidad con el propósito del trabajo, el cual se ocupa de fenómenos sociales, políticos y culturales los cuales son abordados desde una visión holística, con diseños flexibles y riqueza interpretativa donde los participantes adquieren un papel activo en el desarrollo del trabajo investigativo, puesto que se busca comprender los sentidos que ellos le otorgan a sus vidas y su mundo en general (Creswell, 2009; Hernández & Mendoza., 2018).

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo en tanto que aborda problemas sociales que se desarrollan en un contexto natural, para Creswell (2009) la investigación cualitativa se desarrolla en la cotidianidad, en el contexto donde los participantes experimentan el fenómeno en estudio. El autor señala que, en un estudio cualitativo, el investigador adquiere un papel clave durante el desarrollo de todo el trabajo investigativo, pero resalta el momento de la recolección de la información, puesto que en un estudio cualitativo se hace necesario que sea él quien la recoge, algo que no puede ser delegado a terceros, como es factible en un estudio cuantitativo.

En la investigación cualitativa, el investigador no accede a una sola fuente de información, sino que recaba en una variedad de fuentes que le permitan abarcar el fenómeno estudiado. Yin (2011) señala que “La investigación cualitativa se esfuerza por recopilar, integrar y presentar datos de una variedad de fuentes de evidencia como parte de un estudio determinado” (p. 9). Entre las múltiples fuentes de información que accede un investigador cualitativo, se encuentran las entrevistas, observaciones, documentos y material audiovisual, a partir de las cuales el investigador organiza la información de manera inductiva, es decir, donde unidades

pequeñas de información y que requieren un bajo nivel de abstracción se organizan para construir patrones, categorías, y ejes temáticos que requieren un mayor nivel de abstracción (Creswell, 2009).

Merriam (2009) afirma que “Los investigadores cualitativos están interesados en comprender cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué significado atribuyen a sus experiencias” (p.5). Por tanto, en un estudio cualitativo, es posible involucrar a los participantes en los procesos de abstracción, para conocer sus posicionamientos frente al fenómeno de estudio, puesto que el investigador cualitativo, busca comprender el significado que ellos tienen acerca del problema, la manera como ellos dan sentido a sus vidas, más allá de su comprensión, o aquella que se encuentra en la literatura científica (Creswell, 2009; Merriam, 2009).

Luego, según Creswell (2009) en las investigaciones cualitativas, el investigador se convierte en un intérprete, quien, por medio de lentes teóricos, por ejemplo, el concepto de cultura, género, racismo, entre otros; hace interpretaciones de aquello que ve, escucha y comprende. Por tanto, para que el investigador pueda presentar una interpretación plausible, debe brindar una visión holística del fenómeno, para lo cual requiere el involucramiento de múltiples perspectivas y factores que intervienen en el objeto de estudio. De ahí que la investigación cualitativa requiere de mucha creatividad y flexibilidad en el diseño, puesto que es posible que el plan inicial y/o cada una de sus fases presenten modificaciones una vez que se entre en el campo.

En sintonía con lo anterior, Vasilachis (2006) resalta que las investigaciones de corte cualitativo no se encuentran supeditadas a un modo determinado para desarrollarlas, siguiendo a prescripciones rígidas tradicionalistas, sino que demandan una mirada completa que permita dar cuenta de la complejidad del fenómeno. De ahí que, en la investigación cualitativa las

interpretaciones y los resultados en general no se pueden separar de los contextos, lo cual le da un carácter contextual y situado.

Hernández y Mendoza (2018) establecen que:

Los estudios cualitativos regularmente no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas; incluso en ocasiones no buscan que las investigaciones se repliquen. Ante todo, se pretende que se sitúen y contextualicen los descubrimientos. (p. 10)

En síntesis, desde el enfoque cualitativo se busca conocer al individuo y su contexto y comprenderlos a partir de su subjetividad dentro de un proceso que no es lineal, sino que implica ir adelante y atrás, una y otra vez, a través de los diferentes estadios del trabajo y entre la base de datos y las categorías Creswell (2009). Lo anteriormente expuesto guarda relación con lo expuesto por Hernández & Mendoza (2018) quien señala que en un estudio con enfoque cualitativo no se busca comprobar hipótesis, si no su generación a partir de datos y resultados obtenidos de una reconstrucción de la realidad.

Estrategia Metodológica

Gracias a la flexibilidad que ofrece el enfoque cualitativo, el presente diseño es concebido a partir de un método de Investigación Acción en educación, aproximación que consideramos la más idónea para dar respuesta a la pregunta y los propósitos emancipador y transformador, objeto del presente estudio puesto que como lo señala Elliot (2000) “En el proceso del desarrollo del conocimiento profesional a través de la reflexión-en-la-acción, los medios y los fines no pueden tratarse por separado” (p. 14)

Este método de investigación reconoce que, en un trabajo investigativo, están presentes los valores morales y sociales de los investigadores, así que no habla de objetividad en el sentido

de un no lugar o neutralidad del investigador (Elliot, 2000). Para el autor, entonces, “Es preferible considerar la objetividad como la conciencia de los sesgos axiológicos propios, como la disposición a ponerlos de manifiesto y como una apertura hacia pruebas que no concuerden con ellos.” (Elliot, 2000, p. 17). De ahí que, al desarrollar procesos de investigación, necesariamente se requiere estar abierto a modificaciones a partir de las pruebas no concordantes con los valores propios del investigador. De esta manera se evita la reproducción, puesto que se realizan procesos constantes de creación, lo cual significa que los profesores-investigadores deben disponerse a soportar la experiencia de ser "destecnificados", para convertirse en protagonistas del proceso educativo (Elliot, 2000, p. 17).

Según Latorre (2004) dentro de la investigación acción, profesorado y alumnado abandonan su papel pasivo y consumista de la información producida por terceros, para pasar a una posición activa, crítica y reflexiva de su realidad. Así, pues, la investigación acción en educación reduce la brecha que tradicionalmente separa la teoría de la práctica, la enseñanza y la investigación; puesto que desde la investigación acción, “no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.” (Latorre, 2004, p. 13)

En este sentido, el profesorado puede investigar sus propuestas y teorizar sobre su práctica para producir teoría, lo cual conlleva a una reformulación constante de ambas para la transformación de las realidades del contexto en que se desarrolla la práctica educativa, proceso que requiere necesariamente comprender la situación social y a partir de dicha comprensión de los problemas, ejecutar acciones encaminadas a su superación. Ahora bien, teniendo en cuenta que el trabajo que nos proponemos realizar tiene que ver con las formas de representación

cultural de los estudiantes, es necesario comprender sus posicionamientos en torno a sus identidades culturales en un primer momento, para tener un cuadro extenso y complejo del fenómeno y así, a partir del proceso de comprensión profunda, planificar acciones tendientes a modificar las posibles formas de representación que ameriten ser intervenidas.

En esta misma línea de argumentación, Hernández y Mendoza (2018) plantea que los diseños de Investigación Acción tienen como finalidad comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente. La Investigación Acción busca, por tanto, propiciar transformaciones de la realidad y la concientización de los individuos de la importancia de su papel en dicho proceso.

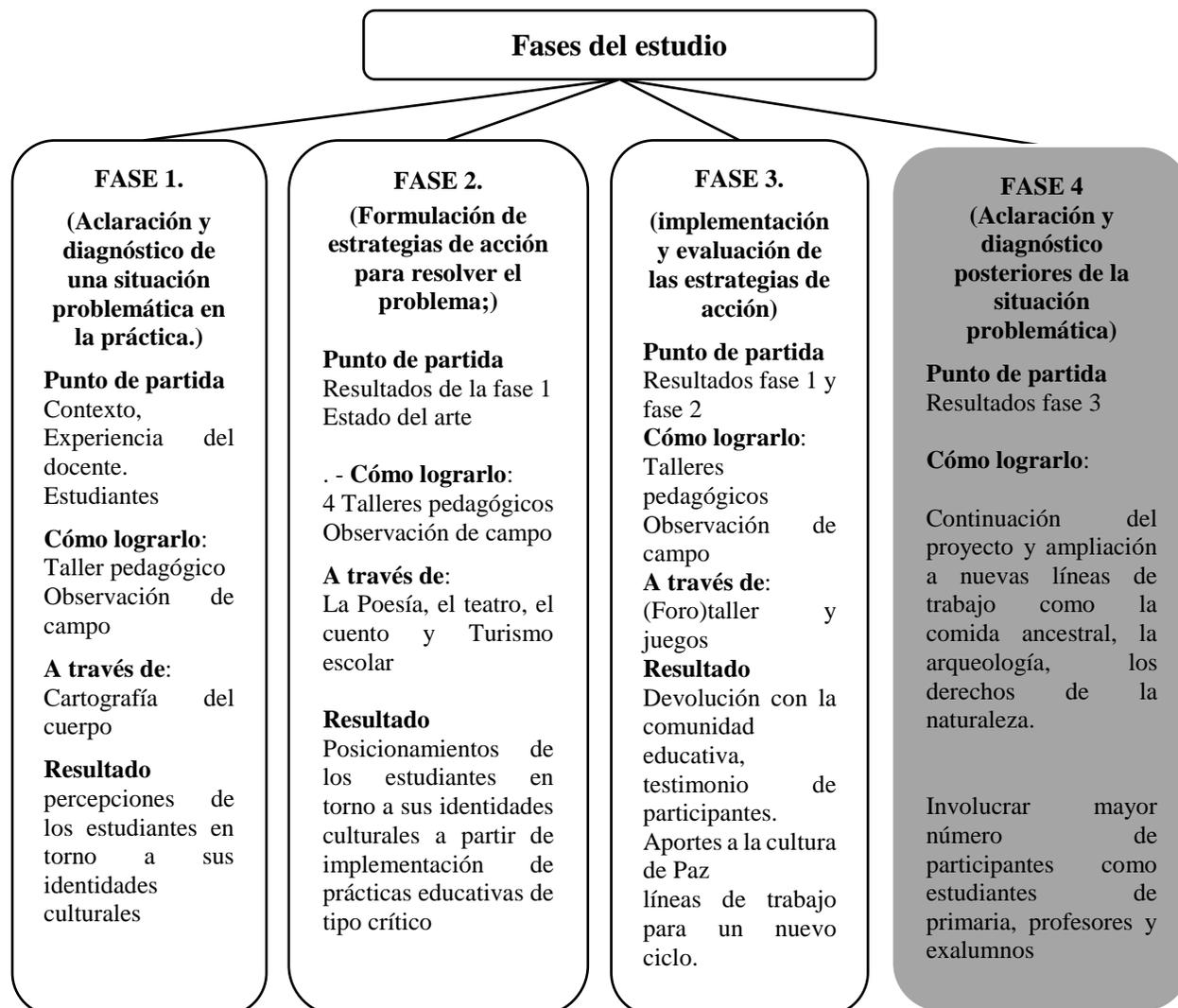
La Investigación Acción en educación tiene un carácter participativo, durante sus diferentes ciclos que se desarrollan en forma de espiral (Latorre, 2004). El modelo de investigación acción que mejor se ajusta a los objetivos y características del presente trabajo, para su desarrollo, es el propuesto por Lewin como se citó en Elliot (2000) quien establece cuatro fases para completar un ciclo, las cuales son: aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, Implementación y evaluación de las estrategias de acción y Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

En este trabajo, cada una de las diferentes fases, pretende utilizar una estrategia que combina los talleres pedagógicos y la observación de campo, la cual tiene sus especificidades según el objetivo a cumplir. Así, con el objetivo inicial de conocer las formas en que los participantes se representan en términos de sus identidades culturales, la observación y el taller buscan tener un acercamiento que permita conocer sus percepciones en torno a sus identidades culturales. Luego, de acuerdo con los resultados obtenidos se diseñan los talleres que guían la

acción propiamente dicha, la cual consistió en aplicar prácticas educativas de tipo crítico, tendientes a fortalecer sus identidades culturales. Posteriormente, a partir de lo obtenido en el segundo taller, se diseñó un último taller cuyo objetivo estuvo orientado por un lado a realizar una devolución acerca de los resultados de los objetivos primero y segundo; mientras que en un segundo momento, se propuso conocer los posicionamientos de la comunidad educativa frente al desarrollo de la experiencia de investigación y sus aportes en torno al reconocimiento de sus identidades culturales y a la construcción de una cultura de paz; además, se buscó obtener los posicionamientos de la comunidad frente a las líneas de trabajo que mostrarían la ruta que debería tomar un nuevo ciclo de la investigación. (ver Figura 2)

Figura 2

Fases del estudio

**Análisis e Interpretación de los Datos**

Para el tratamiento de la información, se siguió un procedimiento empleado por Amador-Baquiro (2021) el cual, basado en las técnicas de la teoría fundamentada, realiza un proceso de codificación que comprende tres momentos, en los cuales se emplearon tres matrices de análisis.

La primera matriz se diseñó a partir de tres aspectos: la información textual, que corresponde al conjunto de fragmentos de los relatos de los estudiantes obtenidos a partir de la

aplicación de los instrumentos, siguiendo un orden temático; la inferencia preliminar, en la que el investigador interpreta lo que se dice en relación con los propósitos, el significado, y la incidencia del discurso y/o la narración en el destinatario; y códigos abiertos, los cuales aluden a palabras claves que, de manera abierta, surgen de las dos columnas anteriores. Se trata de palabras que, por su carácter semántico, representan las ideas y significados recurrentes en cada una de las dos columnas. (ver Cuadro 1)

Cuadro 1

Matriz de Codificación Abierta

Información textual	Inferencia preliminar	Códigos abiertos
<ul style="list-style-type: none"> pero en el camino entramos a la extinta sede de Villa del Prado, para los estudiantes era una oportunidad de entrar y conocer y dimensionar la magnitud de la avalancha que acabó la escuela y que hoy en día se usa para plantular aguacate, lulo, o para secar pasilla. Las instalaciones están totalmente abandonadas (T5DRB0411257-261) 	<ul style="list-style-type: none"> Sede institución de la institución extinta por una avalancha. 	<ul style="list-style-type: none"> Una avalancha que acabó con una escuela.
<ul style="list-style-type: none"> cuando llegamos ahí pues de una vez les hablamos de la precaución había que tener mucha precaución porque en esa parte el río es está muy con muchos remolinos y también es muy corrientoso y está en un callejón que es imposible salir de ahí prácticamente vivo (T5DG0911323-326) 	<ul style="list-style-type: none"> Recomendar tener precaución con el río. 	<ul style="list-style-type: none"> tener cautela con el río.
<ul style="list-style-type: none"> en el retorno pues ya fue un poquito más complejo porque los niños estaban muy cansados de las piernas y una niña decían que ellos ya no no las piernas no les daban entonces iban descansando, pero tuvieron fue la idea alguna de que cuando llegamos a cada una de las cascadas iban y otra vez se refrescaban completamente con todo y ropa en el agua y decían que otra vez eso les daba fuerza para volver a subir él y así seguimos (T5DG0911333-337) así terminó nuestro primer día de una manera bastante bastante exitosa mucho más de lo que ni siquiera nos habíamos logrado imaginar. (T5DGT02111153-160) 	<ul style="list-style-type: none"> El agua quita el cansancio y renueva las fuerzas. el encuentro con la naturaleza nos da más de lo esperado 	<ul style="list-style-type: none"> El agua da fuerzas. obtener más de lo esperado.

<ul style="list-style-type: none"> • un niño dijo que incluso él pensaba que el hecho de que hubiera llovido había sido mejor porque había sido más fácil entonces conectarse con la Pacha, con la madre Tierra sentir las gotas de lluvia sentir el frío (T5DGT02111151-152) 	<ul style="list-style-type: none"> • el día lluvioso permitió una mejor conexión con la madre naturaleza 	<ul style="list-style-type: none"> • conectarse con la Pacha
--	---	---

Tomado de Amador-Baquirol (2021)

Luego, con el fin de hallar la categoría emergente en cada uno de los enunciados analizados, se procedió con el diligenciamiento de la matriz de categorización. Esta matriz se diseñó a partir de tres aspectos: los códigos abiertos, que corresponden a los códigos hallados en la tercera columna de la primera matriz; códigos selectivos, que corresponden a la creación de subgrupos de códigos con afinidades semánticas, comunicativas o pragmáticas que develan ciertas recurrencias o tendencias de lo registrado; y campo semántico emergente, el cual surge de la síntesis, a través de una palabra o una expresión corta, de las agrupaciones realizadas en la columna dos. Estos campos semánticos constituyen las categorías inductivas del fenómeno social en cuestión, como se muestra en el ejemplo. (ver Cuadro 2)

Cuadro 2

Matriz de Codificación Selectiva

Códigos abiertos	Códigos selectivos (agrupación por afinidad semántica y pragmática)	Campo semántico emergente (categorías)
<ul style="list-style-type: none"> • Una avalancha que acabó con una escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • precaución para con la naturaleza 	Superioridad de la Madre Naturaleza
<ul style="list-style-type: none"> • tener cautela con el río 		
<ul style="list-style-type: none"> • El agua da fuerzas • obtener más de lo esperado 	<ul style="list-style-type: none"> • Armonizar con la naturaleza 	
<ul style="list-style-type: none"> • conectarse con la Pacha 		

Tomado de Amador-Baquirol (2021)

Finalmente, para interpretar los datos de la sistematización, se procedió con el diligenciamiento de una matriz de interpretación que, a partir de la categoría emergente hallada en la matriz de codificación selectiva, permitió triangular la información textual ilustrativa, otras teorías y la interpretación respectiva. La categoría emergente procede de la última columna de la matriz de codificación selectiva, la cual develó los campos semánticos del tópico. La información textual ilustrativa refiere a expresiones textuales que ilustren o ejemplifiquen de manera explícita la categoría emergente a través de expresiones o descripciones de participantes. La información teórica refiere a otras teorías que evidencian relaciones por afirmación u oposición a la categoría emergente y los datos respectivos. Por último, la interpretación es una columna que busca integrar la información de las columnas anteriores con el fin de producir el texto con miras a la escritura del informe. A continuación, se presenta un ejemplo. (ver Cuadro 3)

Cuadro 3

Matriz de Codificación Emergente

Categoría emergente	Información textual ilustrativa	Información teórica	Interpretación
Superioridad de la Madre Naturaleza	Todo esto sucede bajo la lluvia porque el día estuvo frío, pero eso no fue un impedimento, antes que nos permitió disfrutar más sentir más reírse e incluso deslizarse por los caminos y enmugrarse mucho los zapatos y entonces eso fue como un valor agregado de, de que el clima estuvo pues lluvioso (T5DGT02111122-125).	es fundamental la conexión con la pacha, de nuestras pequeñas angustias con los latidos y sufrimientos del planeta, lo cual permita su sanación, la sobrevivencia humana y la reproducción de lo social. Rivera-Cusicanqui (2018)	Esta tendencia evidencia la importancia de abordar a la naturaleza más allá de las lógicas del mercado, la cual la sume como recurso a explotar, desconociendo la importancia para todo tipo de vida e ignorando que el daño que le causamos, nos lo hacemos a nosotros mismos porque venimos de ella y vivimos en ella.

Tomado de Amdor-Baquirol (2021)

Participantes

El presente trabajo de investigación está diseñado para ser desarrollado en la institución Educativa Mortiño, zona rural del municipio de Isnos; departamento del Huila durante el año 2022. Debido a la naturaleza del estudio a realizar -investigación en el aula-, él proyecto se diseñó para ser desarrollado con la totalidad del grupo; el grado undécimo del establecimiento educativo, Sin embargo, no fue posible contar con la participación de 100% de los estudiantes a causas que obedecieron a: Licencia de maternidad (un caso), deserción escolar (un caso), estudio remoto (un caso) y no obtener el permiso por parte de los padres (un caso).

Por tanto, la unidad de trabajo para el presente estudio estuvo conformado por 17 estudiantes; siete hombres y 10 mujeres, los cuales a la vez conforman la unidad de análisis para este estudio. Algunas características de los estudiantes que resultan relevantes para el presente estudio fueron obtenidas a partir de la consulta del SIMAT (Sistema de Matriculas) y el POEG (Proyecto de Orientación Estudiantil de Grado). Entre los estudiantes, ninguno presenta algún tipo de discapacidad, todos viven la zona rural. Hay presencia de cuatro (4) estudiantes en condición de desplazamiento a causa del conflicto armado. Sus edades oscilan entre los 16 y 18 años. La mayoría de los estudiantes profesan la religión católica, aunque hay una estudiante pentecostal y otro que no profesa ningún credo.

En cuanto a su nivel socioeconómico, se destaca que todos pertenecen al nivel uno. La mayoría de ellos viven con ambos padres, aunque dos estudiantes viven con sus madres, una estudiante vive con su padre, dos estudiantes viven con su madre y su padrastro: en ambos casos son mujeres.

A cada uno de ellos, para reservar sus identidades, se les asignó un código (ver grafica 5) que consta de:

- F: si se trata de una niña.
- M: si se trata de un niño.
- Un número de participante dentro de su género
- Dos letras mayúsculas que representan las iniciales de los nombres de los estudiantes.

Dicho código sirve para crear la etiqueta a la hora de diligenciar la matriz de codificación

abierta, para citar la información textual recabada a partir de la aplicación de los instrumentos.

Las etiquetas se completan con la letra “T” que equivale a taller, el número del taller y el o los números de las líneas del documento de la transcripción.

Cuadro 4

Caracterización de Estudiantes

#	Código	edad	Genero	Nivel Socio-económico	Vivienda	Población víctima	Tiempo en el colegio	Vive con	Credo
1	M1AB	18	M	1	Rural	Desplazado	7 h	Ambos padres	No profesa
2	M5MB	16	M	1	Rural	No aplica	7 h	Madre	Católico
3	F1NC	17	F	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
4	F2AC	17	F	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
5	F3JC	16	F	1	Rural	Desplazada	7 h	Ambos padres	Pentecostal
6	M2DD	16	M	1	Rural	Desplazado	7 h	Madre	Católico
7	M3AD	16	M	1	Rural	Desplazado	7 h	Ambos padres	Católico
8	F4CM	17	F	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
9	F5NM	16	F	1	Rural	No aplica	7 h	Padre	Católico
10	M6BM	17	M	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
11	M4DM	16	M	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
12	F6MP	17	F	1	Rural	No aplica	7 h	Madre padrastro	Católico
13	F7CP	17	F	1	Rural	No aplica	7 h	Madre	Católico
14	F8AQ	16	F	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
15	F9DR	16	F	1	Rural	No aplica	7 h	Tía	Católico

16	M7WR	17	M	1	Rural	No aplica	7 h	Ambos padres	Católico
17	F10VV	17	F	1	Rural	No aplica	7 h	Madre padrastro	Católico

Técnicas de Recolección de Datos

Con el propósito de tener una comprensión acerca del fenómeno en estudio, objeto de la presente investigación, se han seleccionado las técnicas de registro de información más pertinentes que mejor ayudan en el proceso de recolección de datos específicos, necesarios para el posterior análisis que permitan dar respuesta tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos del presente trabajo.

La siguiente tabla relaciona los objetivos específicos de la investigación y las técnicas por medio de las cuales se busca recabar los datos, así como el instrumento por medio del cual se operativiza la técnica).

Cuadro 5

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo	Técnica	Instrumento
Describir las percepciones de los estudiantes en torno a sus identidades culturales.	<ul style="list-style-type: none"> Observación de campo Taller pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Protocolo de taller pedagógico
Identificar los posicionamientos de los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Mortiño, en torno a sus identidades culturales, a partir de la implementación de prácticas educativas de tipo crítico e intercultural, surgidas de sus percepciones iniciales.	<ul style="list-style-type: none"> Taller pedagógico Observación de campo 	<ul style="list-style-type: none"> Protocolo de Taller pedagógico Diario de campo
Establecer los posibles aportes de la experiencia pedagógica a la construcción de cultura de paz en la Institución educativa Mortiño.	<ul style="list-style-type: none"> Taller pedagógico Observación de campo 	<ul style="list-style-type: none"> Protocolo de Taller pedagógico Diario de campo.

Observación de Campo

Por medio de esta técnica, el investigador toma notas de campo relacionadas con los comportamientos y las actividades de los individuos en el sitio de investigación (Hernández & Mendoza., 2018). Lo que se registra en las notas de campo, depende de preguntas previamente formuladas de acuerdo con lo que el investigador desea conocer. Por tanto, es necesario que con anterioridad se decida aquello que se va a observar, que permita seguir un diario de campo.

El tipo de observación a realizar en el presente trabajo es la observación participante ya que permite al investigador tener experiencia de primera mano con el participante, registrar la información en el momento que ocurre, notar aspectos inusuales durante el proceso de observación y finalmente abordar temas que podrían ser incómodos al momento de la discusión.

Por medio de la observación de campo, en el presente estudio se pretende por tanto registrar las actividades y comportamientos de los participantes relacionados con sus identidades culturales. Es decir, elementos relacionados con las representaciones que los individuos tienen de su territorio, género, sus arraigos, lo étnico-racial, el reconocimiento propio y del otro, sus posicionamientos frente a su cultura y comunidad.

Taller Pedagógico

El taller pedagógico, es una técnica idónea, según las características y propósitos de la presente investigación debido a su naturaleza, que lo hacen un instrumento válido para socializar, transferir, apropiarse y desarrollar conocimientos, actitudes y competencias de manera participativa y pertinente a la cultura y las necesidades del participante (Ghiso, 1999). Para el autor, el taller se convierte en un dispositivo que conlleva a la acción, algo fundamental para el presente trabajo de investigación, puesto que se busca que los participantes vean, hablen, recuperen, recreen,

analicen, deconstruyan y construyan sus realidades. Según el autor, en trabajos con diseño de investigación Acción y etnográfico, el taller a sido utilizado como una forma de recoger, analizar y construir conocimiento.

La relevancia del taller para el proceso radica en que permite fisurar la autoridad dominante del investigador, volviendo la práctica investigativa más democrática y permitiendo constituir sujetos de conocimiento y acciones capaces de verse a sí mismos y ver a quien los ve, y beneficiándose de los productos de la investigación.

El taller es una técnica que requiere de mucha creatividad, debido a su carácter multilíneal, que atraviesa el saber, el lenguaje, las emociones, comprensiones, los imaginarios, los recuerdos y las acciones de los participantes; los talleres buscan generar nuevos conocimientos, los cuales no pueden surgir de dispositivos fosilizados y estereotipados. Es decir que el taller se convierte en un dispositivo que varía en la estructuración de sus componentes, en la configuración de sus líneas debido a la especificidad de los sujetos y el contexto donde se desarrolla.

En un taller se puede distinguir elementos claves característicos del dispositivo tales como el poder, el cual se construye de manera plural por medio de interacciones democráticas que rompen la dominación y el autoritarismo tradicional del investigador sobre los participantes. Otro aspecto es el ético, en donde la norma se construye de manera plural y consensuada gracias a la capacidad expresiva y discursiva del sujeto. Además, en un taller, la interacción se basa en el reconocimiento de la diversidad, a partir de la cual se genera el encuentro y la construcción del saber, el cual es otro aspecto clave del taller y se refiere al universo de representaciones elaboradas por los sujetos a lo largo de sus vidas. Por último, pero no menos importante, se encuentra la subjetividad, la cual aporta el mundo vital del sujeto al recrear sus experiencias y

saberes, desde los talleres, se busca recuperar las emociones como las disposiciones del sujeto que especifican los ámbitos e importancia de sus acciones.

Avanzando hacia un plano más configurativo del taller, se busca que éste dispositivo aporte a que la experiencia de construcción de conocimientos sea agradable, puesto que se tiene conciencia del papel de las emociones en el proceso de investigación y como estas pueden condicionar el éxito o el fracaso del trabajo. Por tanto, los participantes, a partir de los talleres son asumidos como sujetos sentipensantes, conscientes que toda acción humana tiene su fundamento en una emoción (Maturana, 1994). De ahí que el diseño de los talleres para este trabajo propende por generar procesos donde subyazcan emociones proclives a disfrutar el proceso del trabajo investigativo.

Otra característica del taller, que lo convierte en una técnica privilegiada para el desarrollo de nuestra investigación guarda relación con el ámbito intencional, puesto que a través del uso de este dispositivo se deja de manifiesto que se busca generar cambios, los cuales para nuestro caso irán orientados hacia el fortalecimiento de las identidades culturales de los participantes.

Una tercera característica del taller es su configuración en los ámbitos dramático, conversacional y corporal, así, el taller, en relación con el ámbito dramático permite la puesta en escena de las representaciones de la realidad que se desea investigar para luego ser reconocidos, recuperados, deconstruidos, recreados y apropiados como conocimientos nuevos. En cuanto al ámbito conversacional, se constituye en una oportunidad para conversar, así, los conocimientos se construyen mediante juegos del lenguaje tales como, preguntas, cambio de roles, negociaciones, acuerdos, discordias, consensos y disensos donde también el investigador puede ser interrogado. Y finalmente, el taller tiene una configuración de trascendental importancia para

nuestro trabajo investigativo y es su ámbito corporal, el cual lo convierte en un dispositivo material (no virtual), donde se pueden producir procesos de agrupación, contacto y crecimiento gracias a su carácter orgánico. El taller está configurado como un dispositivo morfológico, en otras palabras, cada taller tiene su propia estructura y forma y algo que es de gran importancia para los propósitos y las características del presente trabajo, el taller es un dispositivo que:

Permite enfrentar la diferencia, lo multifacético y es a partir del encuentro y del contacto corporal -voz-voz, cara-cara, mano-mano, mirada-mirada- que se enlazan, se constituyen grupos y se produce conocimiento con el otro que está aquí, a mi lado ocupando parte de mi espacio y situado en un tiempo análogo al mío. (Ghiso, 1999, p. 151)

Siguiendo este hilo de argumentación el taller en el presente trabajo investigativo se orienta hacia procesos que generen cambios y transformaciones sobre la realidad y social de los participantes, además, el conocimiento se construye de manera constructiva-dialógica que rompe con la dominación del investigador para pasar a una relación horizontal. Por otro lado, el taller se plantea desde razones éticas y estéticas que superan las preocupaciones técnicas o instrumentales y finalmente el taller se plantea desde lo contextual, intencional, emocional, conversacional, dramáticos y corporales que permitan recrear las técnicas investigativas.

Con relación al taller para el primer objetivo específico, que busca describir las percepciones de los estudiantes en torno a sus identidades culturales, el taller se diseña desde una perspectiva más diagnóstica, mientras que, para el objetivo segundo, el taller se diseña desde una propuesta más intervencionista, a partir de los resultados del primer taller. No obstante, en ambos casos el taller posee una estructura a través de un formato que se compone de dos grandes segmentos, una descripción general y el desarrollo de las actividades. En la descripción general se especifica el campo de co-creación, el título, el tema tratar, los objetivos del taller, una

justificación. El segundo segmento que se relaciona con el desarrollo de las actividades se compone por una descripción de la actividad a realizar, la duración de la actividad, la etapa de sensibilización, el diálogo de saberes, la socialización del diálogo de saberes, y un cierre de la actividad.

Consideraciones Éticas

El presente trabajo de investigación pretende desarrollarse, en cuanto a consideraciones éticas, bajo un enfoque de acción sin daño, el cual implica proteger a los participantes en el trabajo de investigación, promover la confianza con ellos, promover la integridad del trabajo investigativo, cuidado de no presentar malas conductas que se puedan ver reflejadas en sus instituciones u organizaciones, y lidiar con los problemas que surjan a raíz del proceso investigativo.

Por tanto, en el presente estudio se especifican las consideraciones éticas a tener durante el desarrollo de todo el trabajo investigativo, más allá de mero tratamiento de la información. En cuanto al problema de investigación, el presente estudio, busca que sea de beneficio y del interés de los participantes. En cuanto al objetivo y la pregunta del estudio, éste será aclarado a los participantes de manera que entiendan cuales son los propósitos del estudio de igual manera.

En cuanto a las consideraciones éticas al momento de la recolección de los datos, es preciso respetar tanto a los participantes como al lugar donde se desarrolla el estudio, por tanto, para no ponerlos en riesgo ya sea físico, psicológico, social, económico o legal; para el caso de este estudio, se tiene especial cuidado de la población vulnerable por tratarse de participantes menores de edad. De manera que ha sido necesario crear un consentimiento informado para padres y participantes, antes de iniciar el trabajo de investigación en el cual se especifica que los

derechos de los estudiantes serán protegidos durante el proceso de recolección de los datos. (ver Anexo A)

El consentimiento informado cuenta con la identificación de la institución patrocinadora, el propósito del estudio, la identificación del participante, el título del trabajo de investigación, los beneficios para los participantes, los factores de riesgo, la garantía de libertad, la garantía de información, confidencialidad, los recursos para el desarrollo de la investigación y el contacto del investigador para ampliar la información, de ser necesario.

En cuanto a los aspectos éticos relacionados con el proceso de análisis e interpretación de los datos, se busca proteger las identidades por medio de alias o pseudónimos, una vez analizados los datos, se mantendrán por un periodo de tiempo razonable, posteriormente, serán desechados para evitar que caigan en manos de investigadores que los utilicen para mal. En cuanto a la propiedad de los datos, se realiza a través de acuerdos con los participantes y el asesor del trabajo investigativo. Para el momento de la interpretación, ésta será construida con y revisada por los participantes para mayor precisión.

Finalmente, las consideraciones éticas en cuanto a la escritura y la difusión del estudio, se abstendrá de usar palabras con algún tipo de sesgo contra personas por causa de género, orientación sexual, grupo étnico o racial, incapacidad o edad. Además, no se realizarán prácticas fraudulentas para suplir las necesidades ya sea del investigador o de la audiencia, tales como omitir, falsificar, o inventar hallazgos. Por otro lado, para no incurrir en explotación, tanto de colegas, como de los participantes, el presente estudio considera la posibilidad de reconocer como coautores a las personas que contribuyan significativamente en el desarrollo y por último el presente estudio libera o muestra los detalles del estudio para que los lectores puedan determinar ellos mismos la credibilidad del estudio.

Hallazgos

La presente investigación se propuso analizar las formas de reconocimiento de las identidades culturales que se producen en estudiantes del grado undécimo, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico, así como sus posibles aportes a la construcción de cultura de paz.

Para la consecución del objetivo general del trabajo investigativo se establecieron tres objetivos específicos; el primero de los cuales buscó describir las percepciones de los estudiantes en torno a sus identidades culturales, el segundo se propuso identificar los posicionamientos de los estudiantes, en torno a sus identidades culturales, a partir de la implementación de prácticas educativas de tipo crítico e intercultural, surgidas de sus percepciones iniciales; y el tercer y último objetivo se propuso establecer los posibles aportes de la experiencia pedagógica a la construcción de una cultura de paz en la Institución Educativa Mortiño.

El presente capítulo da cuenta, por separado, de los resultados obtenidos para cada objetivo específico, después de haber efectuado el procesamiento de los datos expuesto en el capítulo acerca de la metodología.

Hallazgos del Primer Objetivo Específico

Percepciones de los Estudiantes en Torno a sus Identidades Culturales

Para el logro del primer objetivo específico el cual se propuso describir las percepciones de los estudiantes en torno a sus identidades culturales se diseñó el primer taller pedagógico titulado “Yo soy porque tú eres” (ver Anexo B).

“Yo soy porque tú eres” se trata de un taller que se planteó con el propósito de tener un acercamiento hacia las percepciones de los estudiantes en torno a sus identidades culturales. Para ello fue preciso realizar un trabajo de campo, el cual consistió en tres momentos, un primer

momento, enfocado a sensibilizar a los estudiantes en torno a la necesidad de abordar la vulnerabilidad cultural de la comunidad de la Institución Educativa Mortiño, realizado a partir de la proyección de imágenes con contenidos racistas y discriminatorios, la reproducción de un video acerca del racismo y la socialización de un trabajo de investigación que había abordado el tema.

Por otro lado, un diálogo de saberes, en el que los estudiantes, por medio de mapas del cuerpo y cartografía social (ver Figura 3) expresaban los lugares relacionados con problemas de racismo y discriminación. Finalmente, los estudiantes debieron tomar una fotografía que representara el título del taller y explicar la razón por la cual consideraban que era representativa del tema.

Figura 3

Mapas del Cuerpo



A partir del proceso de codificación se obtuvieron ocho categorías emergentes las cuales son: representaciones negativas de sí, representaciones negativas de sus familias, representaciones negativas de la escuela, representaciones negativas de la sociedad, representaciones positivas de sí, representaciones positivas de su familia, representaciones positivas de la escuela y representaciones positivas de la sociedad.

Representaciones Negativas de sí.

La categoría emergente “representaciones negativas de sí” se actualiza a partir de cuatro códigos que permiten evidenciar y observar las tendencias en torno a las formas como los estudiantes se perciben a sí mismos. Dichos códigos son: Autonegación, Daño al cuerpo, Limitaciones y temporalidades negativas.

La categoría “representaciones negativas de sí” hace referencia a una autopercepción negativa de los estudiantes en torno a su cuerpo físico, su mente, sus limitaciones a la hora de desarrollar tareas específicas y sus experiencias de vida traumáticas que los han conllevado a sentir odio por ellos mismos, el cual se ha llegado a expresar en acciones que lastiman sus propios cuerpos como mecanismo para expresar el odio y repugnancia que sienten hacia ellos mismos. Al respecto una estudiante refiere:

Eh, las ganas que yo tenía en ese momento de soltar todo, todo, todo lo que yo sentía el repudio el odio que yo tenía hacia mí misma siempre fue muy duro pues para mí también por la manera que me empecé a lastimar también en mis brazos, o sea no fue como pues no normalmente solamente como por, pues como las personas lo hacían yo solamente intentaba disimularlo apretándome a mí misma sintiendo ese odio. (T1F8AQ683-687)

El bajísimo nivel de autoestima que es posible establecer a partir del relato evidencia que el valor que esta se da a sí misma está por debajo del umbral de dignidad que propone

Nussbaum, para quien toda persona posee un valor intrínseco inherente al ser humano.

Nussbaum (2014) plantea que: “todos los seres humanos son merecedores de igual respeto o consideración, simplemente en virtud de su humanidad misma” (p. 148). No obstante, el hecho de sentir odio por uno mismo conlleva a pensar, por un lado, que la persona no está funcionando de un modo auténticamente humano; puesto que no está siendo capaz de vivir una vida enmarcada en la dignidad, la justicia social y el respeto (Nussbaum, 2006a). Por otro lado, sugiere que el sujeto no es reconocido como un sujeto válido, igual a los otros sino como alguien que ha perdido su integridad, sus derechos, y su autonomía personal y moral a causa del desprecio y la negación del reconocimiento por parte de los otros (Honneth, 1997).

En los estudiantes el hecho de no ser reconocidos los ha llevado a hacerse daño en ocasiones para tramitar el sufrimiento que padecen, y en otras para intentar detener situaciones de humillación, burla y menosprecio.

Entonces era algo súper o sea no me gustaba entonces a medida que fue pasando el tiempo y fui creciendo pues quise quitarme una ceja para que no me siguieran molestando esto pues generó más burlas porque pues esto, las dañé completamente eran más bonitas más gruesas. (T1F10VV704-707)

Las representaciones que los estudiantes tienen de sí en cuanto a sus identidades están cargadas de los significados que ellos crean a partir de las relaciones e interacciones que ellos tienen con los otros. Para Hall (2003), los fenómenos por los que atraviesan los sujetos tienen repercusiones en la forma que estos se representan; Por tanto, las representaciones negativas de ellos mismos obedecen a las múltiples ocasiones en los cuales han sido estigmatizados, menospreciados, excluidos, y humillados por aquellos que de diferentes maneras se ubican en posiciones jerárquicas de privilegio.

Para Walsh (2006) las relaciones desiguales e interacciones inequitativas e injustas imposibilitan relacionarse de manera positiva y creativa, por tanto la autora plantea que es necesario, a nivel personal, enfocarse en construir relaciones entre iguales pero solo esto no es suficiente para superar la problemática, por tanto la autora agrega que es necesario transformar las estructuras sociales y las instituciones que soportan y ocultan la dominación, la discriminación, las injusticias y las inequidades.

Para que los estudiantes tengan una representación negativa de sí, es necesario que estos se asuman como sujetos inferiores con relación a algún tipo de umbral al cual es imposible llegar y que es establecido por la cultura dominante como criterio para medir a partir de dicho umbral o estándar a todas las demás personas o culturas (Quijano, 2000). Al respecto una estudiante menciona

y el de eres perfecta es porque no tanto que la gente me lo diga o que me lo digan las personas que quiero, sino que creérmelo yo misma o mirarme al espejo y decir en algún momento estoy perfecta, pero en realidad no tengo esa capacidad de decir eres perfecta y ya. (T1F4CM913-915)

En conclusión, las representaciones negativas de sí que presentan los estudiantes de Mortiño muestran que ellos están viviendo por debajo del umbral de la dignidad humana puesto que son menospreciados por los otros debido a su incompletud, o falta de humanidad, lo cual no les alcanza para cumplir los requisitos para ser plenamente humanos, esto se ha interiorizado en ellos a través del tiempo por medio de las reiteradas interacciones desiguales, injustas e inequitativas con los otros lo cual ha imposibilitado la creación de genuinas relaciones de igualdad entre personas a la vez que oculta las relaciones de dominación que perpetúan y reproducen las injusticias.

Representaciones Negativas Acerca de sus Familias

La categoría emergente “representaciones negativas de sus familias” se actualiza a partir de ocho códigos que permiten evidenciar y observar las tendencias en torno a las formas como los estudiantes perciben sus propias familias. Dichos códigos son: incoherencias familiares, familia patriarcal, consecuencias de problemas de pareja, fuerza de trabajo infantil, familia represiva, familia abusadora, rechazo familiar, familia incrédula y familia tácita.

Esta categoría emergente hace referencia a aquellas prácticas familiares que hacen posible ubicar a la familia como una institución moderna/colonial en cuyo seno se realizan prácticas patriarcales y machistas donde la dignidad de las mujeres y los niños son vulnerados a lo sumo. Además, la categoría se refiere a aquellas representaciones que tienen los estudiantes, donde la familia no garantiza ni los derechos ni las capacidades para que todos sus integrantes vivan en condiciones de vida dignas, en cambio, es percibida como una institución que se manifiesta para causar daño a sus integrantes pero que se ausenta en aquellos momentos en que se requiere que garantice los mínimos éticos inherentes a la vida y la dignidad humana.

Estas representaciones se reflejan en relatos como el siguiente: “es algo que ya fue hace mucho tiempo pero parece que fuera ayer es que cuando tenía la edad de seis o siete años me gustaba ir mucho donde mi papá y pero cada vez que iba, mi abuelo, me manoseaba, entonces es algo que me da muy duro porque lo hacía una persona a la cual le tenía mucho afecto y sentía que, y yo sentía que esa persona me quería pero la verdad lo único que quería era hacerme daño es lo que más me da duro. (T1F7CP753-758)

A partir de este relato se puede observar como en los niños y las niñas recaen de manera interseccional, varias capas de vulnerabilidad en tanto que la niña víctima del abuso por parte de su abuelo, además de niña, proviene de una familia monoparental y es mujer, entre otras capas que envuelven a la víctima en un sistema de estructuras de opresión que son múltiples y

simultáneas (Crenshaw, 1989). Este hecho reafirma la cosificación de los sujetos históricamente excluidos, invisibilizados y subalternizados entre los cuales se encuentran las mujeres y los niños, quienes no son asumidos como personas, sino como objetos desposeídos de humanidad (Nusbaum, 2010).

Así, el abuelo abusador se aleja de lo que se esperaría de él en cuanto al cuidado de los niños y las niñas de la familia para convertirse en un agente de daño.

Cuando cuidamos, tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo. Nos esforzamos por ser competentes porque queremos atender tan bien como nos sea posible a quienes reciben nuestro cuidado. Pero lo que nos motiva no es la razón. Lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro (Noddings, 2002, p. 40)

A partir de lo anterior se puede afirmar que, para cuidar de otro, aun cuando sea miembro de la familia se requiere aprender a ver a ese otro como un sujeto, de entender sus sentimientos, deseos y expectativas que podría tener esa persona (Nussbaum, 2010).

Ese proceso requiere el cultivo de la humanidad, de cualidades proclives a la comprensión de sí mismo y del otro como sujetos que constituyen un fin en sí mismo y no un instrumento a disposición de los deseos y sentimientos narcisistas de otros.

y en el caso de la cadena y el corazón pues porque siempre se reprimió mucho los sentimientos en el caso de que no podía decir cualquier cosa porque eh me juzgaban ya fuera el me me gustaba no sé, pintar escuchar música que no que no fueran rancheras o algo por el estilo. (T1M1AB513-515)

Este relato muestra las tensiones que se viven en el interior de la familia. Para Palacio (2009) “La familia al ser un campo tan particular de la vida social, no puede escapar a la

confrontación entre un poder hegemónico anclado en concepciones, prácticas y discursos sociales sacralizados y las nuevas configuraciones familiares” (p. 46)

Las familias de los estudiantes se convierten en una especie de antítesis de la familia concebida por Nussbaum, puesto que la autora establece que “Gran parte del proceso de la comprensión debe darse en el seno de la familia” (Nussbaum, 2010, p. 132). No obstante, lo que en la práctica los estudiantes experimentan en el seno de la familia son separaciones, incoherencias y estereotipos que dificultan las posibilidades de encuentro entre sus miembros. (Nussbaum, 2010). En ese sentido, Martín-Barbero (1987) añade que la familia, un viejo reducto de la ideología, ya no es un espacio clave para la socialización.

Sin embargo, Palacio (2009) establece que existe la posibilidad de redescubrir la familia para poder realizar un giro hacia otra manera de habitar el mundo. La autora plantea:

Construir una lectura política de la familia como ámbito de tensiones y también de ejercicio de prácticas democráticas desde el reconocimiento, el respeto, la protección y la defensa de su diversidad en su organización interna y en el lugar que tiene en la sociedad. (Palacio, 2009, p. 46)

Las experiencias de los estudiantes con sus familias son contradictorias e incoherentes como lo refleja el siguiente relato:

mmm bueno pues empezando por el corazón siempre, siempre he sentido esa falta de mi papá, esto ya que en muchas veces lo único que él me ha brindado es algo económico, nunca de la parte de él he sentido un abrazo, un te quiero. (T1F7CP747-749)

A partir del relato, es posible develar que padres e hijos poseen sistemas de creencias opuestos, ya que mientras los padres proveen económicamente para sus hijos sin prestar atención a sus sentimientos, los hijos esperan, además de provisión económica, apoyo emocional, es decir

que los hijos creen que el apoyo emocional se puede por lo menos equiparar en importancia con el apoyo económico. En palabras de Nussbaum (2006b) los sentimientos que subyacen de este tipo de experiencias contienen nuestro sistema de creencias, por tanto, se puede establecer a partir del anterior relato que las creencias del padre en relación con su hija pasan por un plano principalmente económico, mientras que la hija cree que el componente afectivo también es importante.

En resumen, a partir de los relatos de los estudiantes es posible establecer que ellos identifican a sus familias como instituciones que en muchas ocasiones en lugar de cuidar de sus hijos les causan daños, muchos de ellos gravísimos tales como el abuso sexual entre otros daños morales que impactan negativamente las identidades de los estudiantes, el libre desarrollo de la personalidad y los procesos de socialización y relacionamiento debido a los rechazos, ofensas, burlas, exclusiones y a la frialdad emocional en el seno de las relaciones familiares. De manera que es necesario realizar transformaciones en el seno familiar con miras al reconocimiento, el respeto y la protección y defensa de la diversidad.

Representaciones Negativas de la Escuela.

La categoría “representaciones negativas de la escuela” se actualiza por medio de tres códigos los cuales asumen la escuela como escenario de burla, institución moderna y escenario traumático para los estudiantes. Esta categoría guarda relación con aquellas situaciones en las que los estudiantes han sufrido burlas en la escuela a causa de su aspecto físico y sus gustos, así como también aquellas situaciones en las que la escuela reproduce prácticas coloniales modernas y los traumas causados debido a la dificultad de los estudiantes para adaptarse a cambios de ambiente tales como el paso de la primaria a la secundaria.

La escuela según es percibida por los estudiantes adquiere una connotación negativa en tanto que en ella experimentan situaciones desafortunadas que no aportan a las relaciones enriquecedoras entre los diferentes miembros; sino que dentro de sus muros se gestan separatismos y relaciones desiguales basadas en el menosprecio como lo evidencia el siguiente relato:

el dibujo de abajo es como una Biblia un día cuando estaba en grado sexto traje una Biblia y tenía unos dibujitos y me gustaba mucho y la saqué frente de unos niños y se me empezaron a burlar y no me sentí bien y tenía muchas ganas de llorar y mi prima estaba al lado entonces ella me defendió. (T1F5NM665-667)

Así la escuela, en lugar de convertirse en el escenario donde la diversidad y los conflictos subyacentes son aprovechados sinérgicamente para el crecimiento de los miembros de la comunidad educativa, tiende a agudizar los conflictos por medio de relaciones de poder, desequilibrios sociales, racismo, discriminación y homogeneización. (Walsh, 2005). Para la autora ese tipo de prácticas en la escuela limitan la interculturalidad, la justicia social y la igualdad de oportunidades entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como la posibilidad para abordar los conflictos de manera que todos los miembros puedan trabajar en conjunto para buscar resoluciones constructivas y positivas a los conflictos.

Para los estudiantes, su escuela, hoy en día, es una institución la cual por medio de los profesores, castra los estudiantes en su ánimo de convertirse en seres autónomos, al respecto el siguiente relato:

ya que pues vienen de una época mucho más diferente en la que había muchas cosas que se tenían que hacer de la forma en que las demás personas las hacían y entonces siempre

la gran mayoría reflejan esas cosas en los alumnos de cómo quieren que sean y no como los las personas quieren ser. (T1M1AB1017-1021)

Según Mejía (2011) la escuela debe convertirse en una institución de apertura que supere las lógicas modernas, eurocéntricas que la han orientado tradicionalmente puesto que conducen a la reproducción del orden societal vigente olvidando su papel emancipador y liberador.

De ahí que sea posible evidenciar en la escuela algunas de las prácticas más representativas de la colonialidad como el rechazo, el no reconocimiento del otro, las burlas, las relaciones desiguales, las conductas estereotipadas, el machismo y la exclusión de los históricamente invisibilizados.

Lo café halla es tabla, porque me siempre me decían que si era que, que a ellos se les había perdido una tabla de la cama y que probablemente había sido yo porque no he tenido unas curvas bonitas como mis compañeras o unos senos grandes y hermosos. (T1F10VV717-720)

Este tipo de prácticas en la escuela basadas en estereotipos de belleza importados de la cultura dominante, sirven como ejemplo de la preminencia que han tenido las lógicas extranjeras en detrimento de las lógicas locales que se tornan violentas en tanto que rechazan y menosprecian todo aquello que difiere de los estándares impuestos por la cultura dominante (Mejía, 2011).

Los estudiantes a través de sus relatos permiten establecer lo inhumano y traumático que puede llegar a ser su paso por la escuela que sirve a los intereses de la cultura dominante: “desde ahí como que tomé una personalidad y algo que siento que, que como que no es de mi porque yo no soy así” (T1F5NM664-665). Se puede establecer que la experiencia de la estudiante durante su paso por la secundaria ha resultado muy traumática, puesto que no puede ser ella misma en

plenitud y reconocimiento, sino que debe adoptar una identidad diferente para poder estar dentro de la misma. Según Mejía (2011) en la educación tradicionalmente han circulado y se han reproducido aquellas disposiciones y epistemes que concuerdan con el proyecto colonial de la cultura dominante, mientras que aquello proveniente de los oprimidos, subalternizados e invisibilizados del mundo no han tenido un lugar en esta institución moderna.

Sin embargo, Walsh (2014) plantea que para que la educación se convierta en una institución humanizante, necesita poner en diálogo horizontal a las diferentes epistemes para que, por medio del diálogo, la reflexión y la acción, se haga realidad la liberación de los oprimidos, lo cual para la autora se constituye en lo auténticamente humano.

Representaciones Negativas de la Sociedad.

La categoría representaciones negativas de la sociedad se actualiza a partir de ocho códigos los cuales son: Sociedad reproductora, sociedad que desune, sociedad que cosifica, sociedad estereotipada, sociedad indolente, sociedad traumática y sociedad enferma sexualmente. La categoría hace referencia a aquellas representaciones que los estudiantes tienen en torno a su sociedad en la que esta resulta nociva para el pleno goce de sus derechos y capacidades.

Para los estudiantes, su sociedad históricamente ha sido una que divide, clasifica y etiqueta a sus miembros permitiendo desigualdades e inequidades, al respecto un estudiante menciona: “pues que eso viene de tiempos memorables o sea que lo a los de tez oscura como que siempre los queremos excluir de todo porque tenemos ignorancia por decirlo así” (T1F4CM78-79). En este relato hay dos elementos importantes que se pueden destacar, el primero relacionado con la vigencia que ha tenido en su sociedad, el fenómeno que Quijano (2000) ha denominado Colonialidad del poder, el cual basado en la idea de raza divide a las sociedades en dominantes y dominados y que ha sido más duradera que el colonialismo. El segundo elemento se relaciona

con lo infundadas que resultan las ideas sobre las cuales reposa la colonialidad del poder y que legitiman los actos de humillación y deshumanización que oprimen a los etiquetados como débiles. Al respecto Quijano argumenta que la idea de raza es un invento que no guarda relación con la estructura biológica de la especie humana, y agrega que los rasgos fenotípicos en los cuales reposa la idea de raza no tienen ninguna relación con los procesos biológicos ni con los subsistemas neurológicos y mentales de la especie humana.

Los estudiantes mencionan que la colonialidad ha logrado calar en todas las sociedades y sus instituciones como lo muestra el siguiente fragmento: “se ve la discriminación que hay hacia, hacia esas personas de de tez oscura es algo ya muy común que es pues en todos los ambientes ¿no?” (T1,F8,AQ 92-93). Esto concuerda con lo planteado por De Souza Santos (2010), para quien nuestro sistema societal ha creado divisiones a las que denomina línea abismal, que separa a un norte y un sur global, pero que no es geográfico, puesto que hay norte y sur en todos lados. En el sur también hay un norte que discrimina y humilla.

desde pequeño más o menos cuando tenía la edad de 5 años decidí ir con algunos niños que estaban jugando a las afueras y por lo cual yo tenía pocos juguetes y recuerdo que a las afueras de eso de esas de esas casas habían cosas como motos pequeñas y eso lo cual pues mi mamá no tenía el dinero para comprarme las lo cual yo les propuse jugar y al decirles decidieron con un grito gritarme diciéndome que era pobre y aunque creo que en ese momento no tuvo mucha repercusión, repercusión, eh como que después de eso me se me creó un complejo en el cual cada cosa cada vez que me decían me iba sintiendo un poco más mal. (T1MIAB497-503)

Para los estudiantes el modelo societal en el que se desenvuelven resulta traumático, debido a que para ser incluidos deben superar unos umbrales que resultan imposibles o cuando menos dolorosos e inhumanos como se aprecia en el siguiente relato.

Incluso tuve una amiga la cual siempre pues me crítico por por mi cuerpo y por todo eso por eso quise dibujar como esa cinta y que pues fue como que yo siempre quería cumplir como los estándares de que imponían o sea la sociedad y eso llegando pues a tener problemas alimenticios incluso llegué a tener un TCA. (T1F6MP732-735)

La estudiante autora del relato da cuenta del sufrimiento que padecen las personas racializadas y discriminadas, lo cual los mueve emprender procesos de blanqueamiento, con la finalidad de alcanzar aceptación y reconocimiento por parte de la cultura dominante (Walsh, 2005).

Para los estudiantes el desconocimiento del sufrimiento es algo que permite que éste tipo de prácticas racistas y discriminatorias tengan lugar en la sociedad, al respecto una estudiante menciona: “entonces sí es algo muy feo porque en realidad no sabemos cómo se sienten las personas lo que las burlas le causan a ellos, entonces sí es algo muy feo que tanto para ellos es bien doloroso” T1, f7,CP, 89-91). Esto significa que las personas que perpetúan los actos racistas y discriminatorios en la sociedad carecen de la capacidad de comprender el sufrimiento del otro de ahí que Nussbaum (2010) proponga la necesidad de cultivar la capacidad de imaginar cómo sería estar en el lugar del otro, y de comprender sus relatos, sus sentimientos, deseos y expectativas, ya que según la autora una vez adquiridas estas facultades, cesan las prácticas deshumanizantes que hacen ver a unos como instrumentos al servicio de los otros.

Reconocer la igualdad entre seres humanos, o en términos de Nussbaum (2010) ver un alma en el cuerpo del otro es indispensable para la construcción de relaciones horizontales. Pero

esto es algo que a la sociedad en que se desenvuelven le ha sido negado desde la llegada del hombre blanco, pues desde la colonia, con Fernández de Oviedo se ha concebido la idea que los sujetos colonizados no tienen alma. (Dussel,1996). Por tanto, ésta forma de concebir al otro, como un ser inferior, es lo que ha legitimado las violencias, los actos racistas y discriminatorios y la muerte de millones de personas que según la cultura dominante no adquieren el estatus de seres humanos.

Representaciones Positivas de sí.

La Categoría emergente, Representaciones positivas de sí, se actualiza a partir de cinco códigos: actor de reconocimiento, reconocimiento de daño, crecimiento personal sujeto que se reinventa y sujeto que evoluciona. Esta categoría hace referencia a aquellas percepciones que los estudiantes tienen de sí en las que avizoran sus fortalezas reconociendo, por un lado, su resiliencia para superar todas aquellas situaciones que les han causado daño. Por otro lado, la categoría tiene que ver con una visión positiva de ellos mismos hacia el futuro, en cuyo horizonte, ellos se representan como capaces de superar su estado actual traumático y de autonegación, por uno de reconocimiento y autovaloración positiva de sí mismos.

Los estudiantes reconocen que la manera como hasta ahora han tramitado sus traumas, ha causado daños a sus cuerpos, es decir, son conscientes que la reacción ante las situaciones de daño, han incrementado el daño, al respecto una estudiante relata: “perdón, siempre le he pedido perdón a mi cuerpo por todo el daño que le hice” (T2F10VV956-957).

Este relato guarda relación con lo que afirma Walsh (2005) “La interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente” (p, 28). En ese sentido, pedirse perdón a sí mismo, indica un avance fundamental hacia el fortalecimiento de la identidad de uno mismo y el

reconocimiento del otro, ya que como afirma Nussbaum (2010) “difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior” (p. 141).

En este orden de ideas, los estudiantes reconocen que el hecho de hallarse en una situación precaria y dolorosa no significa que tal situación sea inmutable, puesto que existe la posibilidad de sanación y superación de los traumas, la cual si bien es cierto para algunos puede suceder de manera pasiva: “aquí puse el tiempo ya que pues la herida es que que uno tiene en la mente pues supongo que con el tiempo poco a poco se van a ir olvidando” (T1M3AD890-891). Otros consideran que se puede agenciar cambios por medio de acciones tales como el aprendizaje, el diálogo, el reconocimiento y la toma de decisiones, al respecto un estudiante refiere:

muchas veces he hecho cosas que no me, he estudiado cosas que no me gustan simplemente por complacer o eso y pues últimamente he estado hablando con ellos y dejándole las cosas en claro de que lo que realmente lo que sí si quiero hacer algo no lo haré por complacer sino porque realmente me gusta en el caso éste sería la fotografía y el arte y no por por por ellos. (T1M1AB552-556)

Esta línea de argumentación nos permite conectar con los postulados de Bhabha (2002) quien afirma: “la identidad nunca es un a priori ni un producto terminado” (p. 72). en otras palabras, los estudiantes pueden ver en ellos mismos potencialidades, y capacidades que los pueden llevar a un estadio superior al actual, en materia de reconocimiento, dignidad e identidad todo a partir de la auto aceptación

yo puse la aceptación no porque a pesar de que las personas digan pues todos ahí nos hagan sentir mal pues creo que deberíamos aceptarnos tal y como somos obviamente

podemos cambiar, pero para hacer ese cambio lo primero creo que sería la aceptación (T1F6MP930-933).

Se percibe por tanto a partir de los relatos de los estudiantes que ellos consideran que tienen un margen de acción, un horizonte hacia el cual pueden avanzar, es decir ellos contemplan la posibilidad de convertirse en algo que nunca han sido, y en ese sentido sus relatos se pueden relacionar con las palabras de (Bhabha, 2002) quien establece: “el acceso a la imagen de la identidad solo es posible en la negación de cualquier sentido de originalidad o plenitud” (p. 73).

Los relatos de los estudiantes incluso permiten evidenciar que ellos mismos, de manera proyectiva, hacia el futuro, se ven desempeñando otros roles, con diferentes representaciones de sí, en contraste con lo que se encuentran realizando en el tiempo presente, incluso recordando este presente como un futuro pasado ya superado, al respecto un estudiante menciona:

Ahora no me disgusta mucho que me digan pobre, ya que siento que es algo que me ha ayudado mucho y a trabajar desde pequeño y luchar por mis cosas sin estar dependiendo de mi madre creo que o sea en la gran mayoría de cosas que lo logre lograr entonces me sentiría mucho muy honrado de decir que vengo de una familia que tenían pocas cosas. (T1M1AB816-820)

Al respecto, Hall (2003) establece que la identidad tiene que ver con la historicidad, tanto en pasado, presente y futuro, y esta no se centra únicamente en lo que somos, o lo que hemos sido, sino en cómo nos podríamos representar a futuro. Así que la identidad tiene que ver con avanzar hacia el futuro, pero mirando al pasado (Rivera-Cusicanqui, 2018).

En síntesis, las representaciones positivas de los estudiantes tienen que ver con el reconocimiento que ellos tienen de sí, donde ellos reconocen su valor para lidiar con sus traumas,

pero que no se limita simplemente a aguantar el dolor, sino que abrigan la esperanza de sanar sus heridas y avanzar hacia el reconocimiento y la vida en dignidad.

Representaciones Positivas de su Familia.

La categoría Representaciones positivas de su familia se actualiza por medio de los códigos: escenario de crecimiento, sanidad, agente de cuidado y anhelar compartir con abuelos. Esta categoría emergente tiene que ver con aquellas representaciones de sus familias en las que los estudiantes avizoran en el seno familiar la posibilidad de construir relaciones proclives a la vida digna, el diálogo, el cuidado y la sanidad.

Los estudiantes perciben que sus familias tienen un papel fundamental para la vida de cada uno de sus miembros, al respecto una estudiante refiere:

muchas cosas que ya han como que le han dado unas lecciones o sea que pues, donde ha pasado lecciones que le han hecho le han hecho entender que, pues la familia pues lo es todo, pues nosotros siempre hemos estado apoyándolo y ya. (T1F1NC852-854)

La familia es la primera institución que acoge al ser humano, y gracias a ella, este puede sobrevivir a pesar de su peculiar vulnerabilidad (Nussbaum, 2010). Para la autora norteamericana, todos somos débiles y esa fragilidad hace necesario que nos apoyemos entre todos y la institución familiar tiene un papel trascendental no solo en las primeras etapas de la vida, sino que esta se prolonga con los años, es decir siempre seremos vulnerables, por tanto, siempre necesitaremos de nuestras familias.

Los estudiantes, por tanto, reconocen en sus familias la capacidad de ayudarles a sanar los daños y traumas que ellos sobrellevan al respecto una estudiante refiere:

te amo hija eres, lo mejor, cada día veo que te esfuerzas” me ayudaría demasiado por qué eso es lo que más me ronda en la cabeza, que si sintiera un abrazo de mi mamá o de mi papá me ayudaría bastante a sanar muchas heridas que tengo. (T1F10VV952-955)

Esto concuerda con lo establecido por Foucault (2005) para quien “El cuidado de uno mismo, por tanto, precisa la presencia, la inserción, la intervención del otro” (p.61) en este caso, ese otro vendría a ser su padre o madre, quien podría interesarse por su vulnerable hija e intervenir para cuidar de ella y ayudarle a sanar.

Los estudiantes perciben que, en sus familias, a través del diálogo se pueden llevar a cabo procesos que aporten a fortalecer el vínculo familiar y a la superación de los diferentes conflictos que a nivel familiar subyacen producto de la cultura machista y patriarcal. En ese sentido una estudiante refiere:

concientizarnos del pasado y el diálogo profundo supongo que ayuda, eh hay muchas cosas del pasado pero que aún creo que no están selladas, hablarlo y dialogarlo, volverlo a retomar, aunque digamos que ya ha pasado, pero deja secuelas en el presente y afecta mucho entonces supongo que dialogarlo a una profundidad de entendimiento ayudaría mucho para tener más unión en la familia. (T1F9DR841-845)

Para Walsh (2005) uno de los aportes de la interculturalidad tiene que ver con el hecho de poder identificar, problematizar, analizar, cuestionar y tratar de resolver las condiciones y situaciones reales que impiden la comunicación e interrelación en los contextos conocidos, uno de ellos; el familiar.

Para los estudiantes, al conocer acerca de la vida de los miembros de su familia, se pueden generar procesos empáticos que contribuyen al perdón y al restablecimiento de los vínculos familiares como lo menciona el siguiente relato:

Mmm perdonándolo pues no sé o sea la vida de él antes ha sido dura y entonces pienso que eso pues los pensamientos de él por esos es que son así, o sea cómo fue la mamá con él en y pues o sea el pasado. (T1F1NC850-852)

El conocimiento y la comprensión de la vida de los otros miembros de la familia permite que el sujeto experimente vivencias ajenas Stein (2003), y esto en el seno familiar, aporta a la comprensión del otro, algo fundamental para la valoración del otro (Nussbaum, 2010).

En resumen, en cuanto a las representaciones positivas de sus familias, los estudiantes reconocen que estas son un aspecto de trascendental importancia para sus vidas, en cuyo seno pueden gestar grandes aportes, basados en el diálogo y la empatía, para una mejor comprensión entre los miembros, el fortalecimiento de sus vínculos. Por último, pero no menos importante, para la superación de traumas que no son posibles de sanar en soledad.

Representaciones Positivas de la Escuela.

La categoría representaciones positivas de la escuela se actualiza por medio de los códigos: comunidad de iguales, lugar para socializar y lugar donde confluye la diferencia. La categoría tiene que ver con aquellas representaciones que los estudiantes tienen acerca de la escuela en las cuales es posible avizorar características que aportan a la construcción del proyecto intercultural, a la vida en dignidad, equidad, a la valoración de la diversidad y al reconocimiento de la diferencia.

Los estudiantes reconocen la escuela como el lugar donde confluyen personas diversas, en términos culturales, provenientes de grupos diferentes, al respecto un estudiante menciona: “En los colegios también los encontramos, por ejemplo, sería, en nuestros propios salones ya que cada cada uno tenemos una forma muy diferente de ser a la del otro y que nos cualidades que nos diferencian” (T1M1AB1001-1005).

Esto guarda relación con lo establecido por Walsh (2005) quien establece que el desarrollo futuro de la humanidad y la supervivencia pacífica debe reposar sobre las bases de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad. Eso significa ir más allá de la mera valoración de las personas que hacen parte de nuestro círculo cercano, pues como afirma Nussbaum:

Resulta por demás sencillo sentir una comprensión refinada por aquellas personas que se encuentran en nuestro entorno geográfico, pertenecen a nuestra clase social o son de nuestra raza, al tiempo que se niega esa misma comprensión a quienes vienen de lejos o forman parte de una minoría y se los trata como meros objetos (Nussbaum, 2010, p. 147)

Los estudiantes reconocen que la diversidad genera conflictos en su colegio como se puede apreciar en el siguiente relato:

en los colegios pues muchas veces venimos con un pensamiento muy diferente algo que no, se nos inculca en la casa por nuestros padres, nuestros padres muchas veces nos dicen cómo actuar o ser, entonces estamos afectando mucho a las demás personas con nuestras palabras ya sea que se quieren hacer o inconscientemente. (T1M1AB1007- 1011)

Al respecto, Walsh (2005) sostiene que es posible, a partir de la potencialidad del conflicto, construir relaciones positivas en las que todos resulten enriquecidos gracias a los aportes de unos y otros.

Para los estudiantes, la escuela ha resultado un escenario positivo, que incluso ha contribuido a mitigar algunos daños causados en el seno familiar.

Bueno primero está el dibujo de arriba que eso significa mi cabello eso fue porque corté mi cabello y la verdad no me gustó cómo quedó y me sentía muy mal y mi familia se me burlaba, eso no me gustó y entonces ese día vine a la escuela y unas niñas me dijeron que

pues me había quedado bien y me hicieron sentir me hicieron sentir mejor de como yo me sentía. (T1F5NM657-660)

Así la escuela se puede convertir en un escenario que permita tener experiencias positivas que aporten a la construcción del proyecto intercultural; un tipo de educación como la entiende Amador-Baquiro (2021) “la educación intercultural no solo es un mecanismo para vivir en diversidad sino para reconocer otros modos de ser, estar y actuar en el mundo, bajo una lógica de alteridad y de justicia como equidad y reconocimiento.” (p.3)

Para los estudiantes, la escuela permite evidenciar la posibilidad de convivir entre personas diferentes donde se fortalezca el sentido de común humanidad, al respecto un estudiante refiere: “para mí la fotografía representa al que todos somos únicos y que sobresalen las diferentes actitudes y todos necesitamos de nosotros mismos”. (T1F5NM10412-1042). Es decir, la escuela no es entendida como una institución represora y homogenizante sino una institución donde se promueve “un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.” (Walsh, 2005, pp. 11-12)

Por último, los estudiantes perciben que en la escuela se pueden potenciar relaciones equitativas donde todos gocen de igual reconocimiento: “La fotografía para mí significa igualdad, ya que cada uno aunque tengamos tonos diferentes de piel, somos iguales” (T1M1AB1035-1036). Así entendida, la escuela y en general la educación puede dejar de servir a los intereses de la cultura dominante para convertirse en una institución emancipadora, capaz de intervenir las estructuras de dominación y alienación que ponen a unos pocos en lugares de privilegio, mientras que las mayorías son subalternizados (Mejía, 2011).

En síntesis, en la escuela a pesar de los rasgos coloniales modernos por los que esta se encuentra constituida los estudiantes pueden avizorar una institución con potencial para subvertir el estado societal vigente y promover relaciones equitativas, de reconocimiento, valoración de la diversidad y la diferencia. Los estudiantes, reconocen el papel fundamental que juega la escuela en los procesos de socialización. Aunque el sistema educativo no es la única institución social que debería reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias, quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social en gran escala (Walsh, 2005).

Representaciones Positivas de la Sociedad.

La categoría emergente Representaciones positivas de la sociedad se actualiza a través de los códigos: posibilidad de encuentro, sociedad diversa, sociedad sin racismo ni discriminación y posibilidad de igualdad.

Esta categoría emergente, como las anteriores categorías representadas positivamente por los estudiantes, tiene que ver con el futuro, con la esperanza y con el deseo que se alimenta gracias a la percepción que tienen los estudiantes de construir un proyecto diferente, por tanto, la categoría se refiere, no tanto a experiencias, como en el caso de las representaciones negativas, las cuales guardan relación con el pasado. Los estudiantes avizoran en su sociedad la posibilidad de construir un mundo otro, donde todos sean incluidos. Al respecto una estudiante menciona:

y acá dice un abrazo eh, ahí me refiero una persona que admiro demasiado que quiero mucho y siento que, si la viera todo por, por primera vez en la vida, eh, borraría todos los problemas de mi vida, y sería muy feliz. (T1F5NM876-878)

A partir de la cita anterior es posible corroborar que los estudiantes contemplan la posibilidad de un futuro mejor, pero además, ese futuro mejor estaría constituido por la

intervención de otras personas, es decir no es en soledad, pero en la comunión con el otro. Esta línea de argumentación guarda relación con lo que menciona Walsh (2012) para quien la interculturalidad es un proceso en construcción desde abajo, desde el sur, algo que aún no es constatable, pero que avanza, ganando terreno, como en el caso de las constituciones de Ecuador y Bolivia donde la interculturalidad ha ganado espacios que antes le eran negados.

A partir de las voces de los estudiantes se puede afirmar que ellos perciben que ninguna persona debe ser discriminada por ninguna causa, y esto no se limita solo a la discriminación racial, sino que abarca cualquier tipo de discriminación. “pues es algo que nadie quiere ni para ni para las personas de tez oscura o clara o también para las personas que tienen ciertas discapacidades eso se ve en todos lados”. (T1,F8,AQ 97-98).

Al respecto, Dussel (1996) menciona que las personas que ejercen la dominación y la discriminación, es decir aquellos en lugares privilegiados, por sí mismos no van a dejar de hacerlo, de ahí que Walsh (2012) sostenga que el proyecto intercultural es una demanda “desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (p. 65).

Para los estudiantes su sociedad es diversa “Ya que, pues cada uno tenemos una personalidad y sueños aspiraciones y forma de ser diferentes, entonces pues tanto en el en los pueblos que hay varias personas y con muchas formas de expresarse divertirse y de ser”. (T1M1AB1001-1003) No obstante, Walsh argumenta que el hecho de la existencia de sociedades diversas no necesariamente refleja profundos procesos de interrelación positivas entre personas y grupos culturales distintos, sino que se limitan a la multiculturalidad o en el mejor de los casos a la pluriculturalidad pero no a la interculturalidad (Walsh, 2005). La autora plantea que a

diferencia de lo pluri y lo multi que se limitan a describir una colección de culturas en un determinado espacio y su convivencia sin una profunda interrelación equitativa, el proyecto intercultural, trabaja para impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Los estudiantes reconocen que el modelo societal vigente en el que se desenvuelven, no les permite una interrelación profunda y equitativa que los enriquezca y los ayude a superar sus traumas:

tener una persona en quien realmente yo pueda confiar y contarle mis cosas mis problemas en que pues es algo que siempre he querido en también el saber hablar de mis cosas y mis problemas sin que las personas lo tomen como burla o como si no fuera importante, para pues poder desahogarme. (T1F8AQ942-945)

El proyecto intercultural pretende aportar precisamente a la superación de las barreras que limitan el encuentro con el otro, y que impiden el crecimiento de todos. Para Albó (1999, como se cita en Walsh, 2005) la interculturalidad busca establecer, entre las diferentes culturas y sectores de la sociedad, maneras de relacionarse positivas y creativas que les permita enriquecerse a todos.

En síntesis, los estudiantes pueden avizorar en su sociedad el potencial que les puede permitir construir un proyecto societal más justo y equitativo que el vigente. Ya que reconocen que la forma como se relacionan los diferentes grupos reproduce la dominación y la subalternización a la vez que legitima los sufrimientos de los históricamente invisibilizados. Además, los estudiantes reconocen que su sociedad es rica en términos de diversidad, lo cual puede convertirse en un potente eje de transformación hacia la construcción de un proyecto en el cual quepamos todos.

Esta forma de representación que tiene los estudiantes de sí mismos, de sus familias, de su escuela, su entorno y comunidad, donde paces y violencias coexisten, donde sus realidades están atravesadas por conflictos que en ocasiones se resuelven de manera pacífica y en otras violenta; es un escenario para trabajar la paz desde la visión de Muños & Rueda (2010) quienes plantean que la paz al ser imperfecta se construye en contextos en los que convive con violencias, de manera que la construcción de paz, consistiría en detectar aquellas acciones en que se distingue la paz para potenciarlas a la vez que se minimizan las violencias. Esto equivale a trabajar desde la educación un tipo de construcción cultural que pretende desarticular las violencias e instaurar las paces mediante la resolución pacífica de los conflictos (Fisas, 1998). Este aspecto se profundizará al final, en el momento de la evaluación de la estrategia de intervención.

Hallazgos segundo objetivo específico

La presente investigación se propuso analizar las formas de reconocimiento de las identidades culturales que se producen en estudiantes del grado undécimo, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico, así como sus posibles aportes a la construcción de cultura de paz. El presente apartado da cuenta de los resultados del segundo objetivo específico, cuyo propósito fue identificar los posicionamientos de los estudiantes del grado undécimo en torno a sus identidades culturales, a partir de la implementación de prácticas educativas de tipo crítico e intercultural, surgidas de sus percepciones iniciales obtenidas del diagnóstico, una vez aplicado primer taller pedagógico.

Para aportar al fortalecimiento de las identidades culturales de los estudiantes se diseñó una estrategia basada en una batería de talleres pedagógicos, la cual contenía cuatro talleres, según el número de categorías emergentes así: un primer taller titulado “¿Tiene un alma ese

cuerpo?”, un segundo taller titulado “Lo prometo”, un tercer taller titulado “Mi colegio ideal” y un cuarto taller titulado “Mi territorio”, los cuales buscaban fortalecer sus identidades en cuanto a la manera de representarse a sí mismos, sus familias, su escuela y su territorio y comunidad respectivamente.

Para guiar la lectura del presente apartado se da cuenta del proceso de implementación de los talleres y sus respectivos resultados por cada uno de ellos. Cada taller presenta las categorías inductivas con base en el tratamiento de datos, expuesto en el capítulo acerca de la metodología.

Taller 2, “¿Tiene un Alma ese Cuerpo?”

“¿Tiene un alma ese cuerpo?” (ver Anexo C) se trata de un taller que se planteó con el propósito de desarrollar los ojos interiores de los estudiantes para poder mirarse a sí mismos y a los otros como seres humanos, como fines en sí mismos. Para ello fue preciso realizar un trabajo de campo, el cual consistió en tres momentos. Por un lado, enfocado a sensibilizar a los estudiantes en torno a la necesidad del cultivo de lo humano, el cual se realizó a partir de lecturas acerca del tema en libros académicos y literarios, así como de videos de la web. Por otro lado, un diálogo de saberes, en el que los estudiantes, se elogiaban a sí mismos, frente a un espejo (ver ilustración 3), y luego elogiaban a un amigo mediante una carta la cual debía ser leída en voz alta. Finalmente, los estudiantes, a manera de cierre, deberían componer y grabar un texto construido respecto de sí mismos, que diera respuesta a la pregunta inicial del taller “¿Tiene un alma ese cuerpo?”, cuyo producto sería reproducido al momento de su ingreso durante la ceremonia de graduación.

Figura 4

Día del Elogio a sí Mismo y a un Compañero



Luego de la aplicación del taller ¿“Tiene un alma ese cuerpo?” se obtienen tres categorías inductivas las cuales son: “cuerpos con humanidad”, “formas de identificación” y “formas de relacionamiento”.

Cuerpos con Humanidad.

La categoría “cuerpos con humanidad” se actualiza a partir de los códigos “Historicidad”, “Fragilidad”, “Sentimientos” y “Crecimiento personal”. Esta categoría guarda relación con aquellos rasgos que poseen los estudiantes a partir de los cuales es posible evidenciar su humanidad expresada en la historia que poseen, su incompletud, sus emociones y sus aspiraciones.

Los estudiantes poseen diversas historias acerca de sus vidas, a las cuales ellos les otorgan sentido, según la experiencia vivida. Un estudiante manifiesta:

Soy un muchacho que ha tenido una vida un poco complicada pero todo está bien justo ahora, si hablamos de algunos recuerdos de mi niñez, me gustaba mucho cuando era más

pequeño ir a las quebradas a pescar, hacía muchas cosas con mis primos y hermana, dañamos ollas, entre otras travesuras, jugábamos en la finca. Uno de los recuerdos que más conservo es cuando hacíamos ensaladas de frutas, las cuales buscábamos en la finca, juntos siempre nos ganamos un par de regaños sobre todo mi hermana, era un poco inquieta pero siempre la pasábamos muy bien... (T2M6BM469-474)

A partir de relatos como el anterior, según Ricoeur (2006) es posible encontrar un vínculo entre el relato y la vida, que da cuenta de la experiencia humana, y que es una capacidad que solo tiene el ser humano, la cual permite la comprensión de la vida misma, la cohesión social, y las relaciones interpersonales. Relacionado con lo anterior, Bruner (2003) afirma que, desde la infancia, el ser humano desarrolla la capacidad de contar historias de la cotidianidad. Dicha capacidad es humana en tanto que es una adaptación de la vida humana que permite relatar sus experiencias vividas. Se puede por tanto establecer, a partir de lo anterior, que la historicidad de la vida humana, así como la posibilidad de ser narrada, no obedece a una cualidad natural de la biología, si no un producto de la creación humana.

El carácter histórico de la humanidad se desprende de su carácter no determinado, que ubica al ser en lugares fronterizos que desbordan cualquier intento de determinación producto del *Arkhé*, puesto que colocan al ser humano como protagonista de su devenir, como lo plantea Sartre (2018) para quien “el hombre no es otra cosa que lo que él se hace,” (p. 247).

A partir de lo anterior es posible establecer que el hombre goza de autonomía para decidir el rumbo de su existencia, la cual es finita e incompleta, y que al mismo tiempo lo distancia de la idea de lo que Nussbaum (2010) denomina “hombre ideal” u “hombre de verdad” (p. 66). Un tipo de superhombre que tiene la ficción de control total sobre el mundo, quien se vale de sí mismo, sin la ayuda de nadie pero que una vez desenmascarado, se avergüenza de su fragilidad.

En este sentido, la fragilidad se constituye en una condición humana que muestra al ser humano como un ser vulnerable, que a su vez lo ubica necesariamente en interdependencia con los otros, necesitados de mutua ayuda. Los estudiantes de Mortiño reconocen su fragilidad y la de los demás. Al respecto un estudiante menciona que cuando las personas necesitan ayuda, él las ayuda, puesto que es consciente que en caso de ser él quien necesite la ayuda, le gustaría que los demás acudan a ayudarlo (T2M5MB90-91).

La actitud del estudiante guarda relación con lo planteado por Nussbaum (2010) para quien resulta de gran importancia no aspirar a la invulnerabilidad ni a la superioridad en relación con los otros, sino extraer experiencias enriquecedoras a partir de la debilidad humana, las cuales pueden hilvanar las condiciones hacia la construcción de una vida digna para todos y todas. Para la autora “solo el reconocimiento de nuestra debilidad nos permite transformarnos en seres sociales (Nussbaum, 2010, p. 59).

En este mismo sentido una estudiante realiza el siguiente aporte:

Nuestro cuerpo no es un campo de batalla. El valor de cada uno, no se mide en libras, las personas que somos no tienen nada que ver con, eh, la forma de nuestro cuerpo lo importante es que tengamos una mente maravillosa como para poder desencadenar a un cuerpo único en nosotros mismos y cómo somos con las demás personas. (T2F1NC6-9)

Es posible por tanto afirmar, a partir del anterior relato que el aspecto intra e interpersonal ocupa un lugar importante entre los estudiantes y que concuerda con lo establecido por Nussbaum quien afirma:

Siempre existen algunas personas que están dispuestas a vivir con las demás, en condiciones de respeto y mutua reciprocidad, y otras que se reconfortan con la

dominación. Por ello necesitamos entender como se hace para formar más ciudadanos del primer tipo y menos del segundo (Nussbaum, 2010, p. 52).

Todo esto debido a que “ser débil, no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre” (Nussbaum, 2010, p. 74). Antes bien, el abordaje positivo de la fragilidad humana ayuda a construir una sociedad donde se sienta un interés genuino por el otro, al punto de poder ver el mundo desde su perspectiva.

Otro aspecto importante, tocante a la categoría “Cuerpos con humanidad” tiene que ver con el lugar que los estudiantes les atribuyen a sus emociones. Para ellos, las emociones se constituyen en la base de su humanidad. Una estudiante expresa:

¿Mi cuerpo tiene alma? Y la respuesta es sí. Pues este cuerpo tiene un alma que siente, se basa en sentir la tristeza, la felicidad, la compasión, la alegría, etc. Con esta alma y este cuerpo puedo sentir tristeza, una tristeza que empieza, con inseguridades, sobre, pensando, malos pensamientos. Con esta alma y este cuerpo puedo sentir felicidad o alegría que, esto, empieza cuando, puedo lograr cosas, siento apoyo o aprecio.

(T2F7CP76-80)

El fragmento anterior concuerda con los aportes de Nussbaum (2010) quien de igual manera otorga a los sentimientos un lugar fundamental al momento de cultivar la humanidad entre las personas. Para la autora es a partir de la condición humana, y su carácter frágil, que tienen lugar las emociones, puesto que estas no estarían presentes en ningún Dios, ninguna totalidad ni sustancia. No obstante, para la autora, la condición humana experimenta a diario la contingencia, el azar, la fortuna o la desgracia, aspectos que permiten explicar la presencia de las emociones. Al respecto la autora plantea:

Los vínculos con nuestros hijos, padres, seres queridos, conciudadanos, nuestro país, nuestro propio cuerpo y nuestra salud son el material sobre el cual trabajan las emociones, y estos lazos, dado el poder del azar para destruirlos, vuelven vulnerable la vida humana (Nussbaum, 1997, p. 89).

La importancia que la autora otorga a las emociones obedece a que para ella, en las emociones están contenidas las creencias y juicios de valor de las personas, característica que permite hablar de educación emocional, debido a que en la medida que se modifiquen las creencias, se producen también alteraciones en las emociones, de ahí que la autora plantea la educación emocional en lugar de la represión emocional para el cultivo de lo humano (Nussbaum, 2010).

En concordancia con lo argumentado, una estudiante aporta el siguiente relato: en el año 2020, cuando cursaba el grado noveno todo cambió, esto debido a la pandemia. Al principio con miedo, al ver casos de muerte, pero con el tiempo creo que esto de la pandemia me sirvió en gran parte, ya que me ayudó a cambiar mi mentalidad, y aclarar mejor las cosas que quería a futuro. (T2F6MP390-393)

Partiendo del relato de la estudiante, es posible evidenciar la condición humana que expresa Nussbaum, la cual se hace manifiesta a partir de diferentes aristas que ayudarían a sintetizar lo expuesto en la categoría “Cuerpos con humanidad”, puesto que en el relato se puede evidenciar el carácter histórico-narrativo vinculado con la vida de la estudiante y el sentido que ella le otorga a su experiencia vivida. De otro lado, el papel de una emoción que está muy presente en la obra de Nussbaum, el miedo, emoción que claramente obedece a la vulnerable condición humana, el cual surge de un episodio contingente, que está fuera del control de la estudiante y que permite deducir la creencia que en torno a la muerte presentaba la estudiante.

Por último, al final de la cita, se evidencia como hay un cambio de posicionamiento en torno a la situación de la pandemia, al punto que se le atribuye a esta, en cierta medida, un aporte al esclarecimiento y modificación de las proyecciones de la estudiante, lo cual se logra una vez se producen modificaciones en su sistema de creencias y repercute en su cambio de mentalidad.

Formas de Identificación.

La categoría “Formas de identificación” se actualiza a partir de los códigos: “Autoimagen”, “Alteridad”, “Identidad en construcción”, “Arraigos”, “Potencialidades” y “Desconcierto”. Esta categoría hace referencia a las diversas maneras de identificación presentes en los estudiantes una vez realizada la estrategia de intervención diseñada para el fortalecimiento de sus identidades culturales. De manera que en la cultura en que se encuentran insertos los estudiantes, la cuestión de la identidad se aleja de posturas inamovibles, fijas y esencialistas, para ser comprendidas como un proceso, lo que permite la posibilidad de construcción y el fortalecimiento de las identidades.

Es posible establecer que los estudiantes mantienen una autoimagen positiva, cuya potencia se fundamenta en la capacidad de sobreponerse a las dificultades que subyacen de sus realidades, y que lo pueden ver tanto en sí mismos (T2M5MB258-259), como en personas diferentes (T2M1AB215-216). De manera que aspectos como la pobreza, el menosprecio y el abandono no han logrado quitarles la alegría, el anhelo de mejora y construcción de otras formas de ser y estar en el mundo (Walsh, 2005).

Se trata de la capacidad que tienen los subordinados, de hacer de como dice Paulo Freire, tripas corazón, gracias a su rebeldía, su curiosidad y su capacidad de tomar riesgos (Freire, 2014). Al respecto, un estudiante expresa: Para despedirme quiero darle gracias a Dios por los buenos y malos momentos vividos, los cuales me han ayudado a forjar mi carácter y convertirme

en el hombre que soy (T2M6BM488-489). Se puede afirmar que los estudiantes han abordado, lo que ellos llaman, los “malos momentos” como aspectos que aportan a su crecimiento personal, en lugar de renegar de ellos. Es así como los estudiantes interpretan aquellos momentos de dificultad como momentos de autoafirmación en los cuales deben llenarse de valor para poder atravesarlos.

Los estudiantes sienten empatía por quienes atraviesan momentos de dificultad, como lo expresa el siguiente fragmento:

Mírame cuando te hablo, solo intento generar confianza, inspirar algo que realmente no es de todos. pero esa sinceridad me dilata la mirada, espero puedas tener la medicina y pase el trago amargo, sabes que lograrás cosas que nunca imaginas aún. (T2M7WR204-206)

Al respecto, Nussbaum (2010) expresa que la capacidad de poder ver la realidad con los ojos del otro, de sentir un interés genuino por el otro, es algo que debe ser cultivado, pues solo así se generan posibilidades de encuentro entre diferentes. Walsh (2005) agrega que, a partir de esa posibilidad de encuentro, se pueden tener profundas experiencias enriquecedoras que pueden aportar a la construcción de la identidad, la cual para el caso de quien experimenta la dificultad, parece estar embotada, en principio, a causa de la experiencia dolorosa.

Sin embargo, para los estudiantes, el hecho de haber experimentado situaciones traumáticas y de dolor, no les impide ser, proyectarse, reconocerse y valorarse, como se aprecia en el siguiente relato:

Tratando de romantizar lo que soy, lo que pienso, de repente me doy cuenta que puedo ser y empiezo a ser eso que quiero, mi mente se transforma, dándome cuenta que la

fortaleza que tengo para afrontar cada situación es grande e importante y no puedo pasar por alto ni minimizar eso. (T2F8AQ51-54)

Al respecto, Walsh (2005) plantea que el conocimiento y reconocimiento de quien es uno y como se identifica, aportan a la interculturalidad una base segura, es decir que parte de lo concreto, de la asunción que de sí y de su realidad tiene el sujeto, de ahí la importancia de incentivar la autoestima, especialmente en aquellos que han experimentado la subordinación. Para la autora es necesario “fortalecer identidades personales sobre valores que ayuden a ser auténticos y responsables con los otros y con el mundo.” (Walsh, 2005, p. 29).

En concordancia con lo anterior, el fortalecimiento de las identidades culturales de los estudiantes es un proceso dinámico que guarda relación con un proceso, con la acción, el cual si bien es cierto posee un carácter retrospectivo y prospectivo, no significa que parta de y se dirija hacia una totalidad, sino que se enmarca en la dinámica misma del proceso como lo muestran los siguientes relatos, en torno al fortalecimiento de su vínculo con la naturaleza y el territorio:

“Gracias ... a la Pacha Mama a quien, una gran persona en mi vida, me hizo amarla mucho más” (T2F9DR449-450). Estoy feliz, triste, nostálgico, me embarcan muchas emociones, pero me voy muy contento con el trabajo que hicimos con el profesor, me enamoré mucho más de mi entorno, descubrí que es algo super increíble (T2M6BM482-484).

La identidad así entendida, se relaciona con lo expuesto por Hall (2003) para quien la identidad se aleja de posturas esencialistas que conducirían a reiteraciones incesantes para ubicarse en un plano susceptible de cambios. Así pues, hablar de identidad no es hablar de una totalidad ya que la identidad posee un carácter ya sea de incompletud o sobredeterminación.

El carácter procesual de la identidad permite ligarla a la interculturalidad con la cual comparte esta característica, pues para Walsh (2005) la interculturalidad debe ser entendida no

tanto como sustantivo, sino como verbo de acción, de manera que la interculturalidad al igual que la identidad no es un atributo natural de un sujeto individual o colectivo, sino un proceso de actividad continua, tarea de toda la sociedad. Por tanto, identidad e interculturalidad se pueden convertir en procesos vinculados entre sí, en una relación de interdependencia, puesto que mientras se construye la una, al mismo tiempo se estaría construyendo la otra. Al respecto la autora establece:

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa 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 (Walsh, 1998, como se cita en Walsh, 2005).

Para Hall (2003) los procesos de construcción de las identidades no son singulares, sino múltiples, que parten de diferentes posiciones las cuales pueden incluso ser contradictorias, dependiendo de las articulaciones que experimenten los sujetos. Es así como identificarse puede relacionarse con preguntarse quién es uno, llegando incluso a dudar de sí mismo, de su humanidad (T1F4CM69-75). También puede referirse a querer ser otro u otra, en otro territorio, con otras personas, (T2M1AB247-248). Puede relacionarse con representar al otro, al que incomoda, que perturba, como causante de todos los males (T2M4DM96-101). Finalmente, identificarse, puede simplemente aludir a querer huir de su realidad como lo expresa el siguiente fragmento: “creo que seré libre al no estar cerca de nadie que me conozca” (T2M1AB138).

En síntesis, la categoría “formas de identificación” da cuenta de las diversas formas en que se identifican los estudiantes, procurando mostrar, de forma plausible, la manera como la estrategia de intervención ha contribuido al fortalecimiento de sus identidades. Esto no significa el ocultamiento de aquellas formas de identificación en las cuales los aportes resultan

antagónicos y/o contradictorios según los objetivos del presente estudio, sino que busca visibilizar la diversidad de maneras de identificarse que tiene los estudiantes.

Formas de Relacionamiento.

La categoría “Formas de relacionamiento” se actualiza a partir de los códigos: “sociabilidad”, “relaciones enriquecedoras” e “interrelación profunda”. Esta hace referencia al carácter sociable y las formas de relacionamiento presentes en los estudiantes una vez realizada la estrategia de intervención diseñada para el fortalecimiento de sus identidades culturales. La categoría habla del valor que los estudiantes le atribuyen a su dimensión relacional a partir de la cual ellos se pueden comprender a sí mismos, partiendo de aquello que los diferencia de los demás. Además, habla de la manera como a partir de sus interrelaciones pueden enriquecerse mutuamente.

Un estudiante manifiesta que la soledad es un componente importante en el proceso de relacionamiento, al respecto el estudiante menciona: “Estar solo también me llena, la soledad no es mala, simplemente es un recurso que tomo para alejarme y poder entenderme y poder entenderlos.” (T2M7WR20-21). Esto sugiere que el encontrarse consigo mismo en la soledad, permite pensarse a sí mismo, de manera que se pueda auto examinar interiormente para un mejor entendimiento de sí mismo, lo cual concuerda con lo expresado por Nussbaum (2010), quien afirma: “difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior.” (p. 141). De manera que esta especie de alejamiento en la soledad buscando comprenderse a sí mismo y comprender al otro sería una condición importante para construir relaciones enriquecedoras y saludables. La autora agrega que “la actividad imaginativa de explorar la vida interior ajena no será el único elemento de una relación moral sana con los demás, pero seguramente es uno de los principales.” (p. 148).

Para la autora el respeto por la posición intelectual de otra persona se logra cuando se hace un esfuerzo por comprender en qué contexto y cuales experiencias de vida la generaron (Nussbaum, 2010). Es así como la soledad, cuando se usa para la autocomprensión y la de las otras personas, resulta provechosa en tanto aporta al crecimiento personal.

Una estudiante manifiesta que la superación de los obstáculos por los que ha tenido que atravesar ha sido posible gracias a la ayuda de otras personas. Me considero una joven que siempre tuvo problemas, obstáculos, pero con ayuda de aquellos que estuvieron en este proceso de formación, pude salir adelante. (T2F9DR451-453). De manera que la capacidad de sentir un interés genuino por el otro se concretiza cuando se realizan acciones tendientes allanar las veredas para que alguien pueda transitar sin mayor obstáculo (Nussbaum, 2010). Para Walsh (2005), la interculturalidad tiene como principio establecer una manera positiva y creativa de relacionamiento, un enriquecimiento mutuo sin perder por ello las identidades culturales. Es así como la interculturalidad, a nivel personal, propende por construir relaciones entre iguales, es decir, profundas interacciones genuinas, ya que, de otro modo, bajo la lógica dominantes-dominados, estos últimos no son reconocidos como iguales, por tanto, son subordinados y cosificados (Quijano, 2000).

La profundidad que los estudiantes la atribuyen a su relación queda impresa en el siguiente relato: Quedan recuerdos que nunca olvidaré, grandes experiencias junto a ellos, quienes, aunque no precisamente eran mi familia, con el tiempo se convirtieron en ello (T2F9DR450-451). Esa asunción del otro, como parte de la familia obedece a lo que Walsh (2005) denomina “profundas relaciones equitativas” entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, las cuales no ocurren en contextos pluriculturales ni multiculturales, debido a que estas impiden que el otro sea asumido como sujeto. Por tanto, la asunción del otro

como sujeto, hasta el punto de considerarlo como parte de la familia, pasa necesariamente por genuinas relaciones interculturales.

En conclusión, a partir del desarrollo del segundo taller, del cual emergieron las cuatro categorías anteriormente expuestas, se puede establecer que el carácter humano que los estudiantes se atribuyen a sí mismos pasa por su carácter histórico, que permite que los estudiantes relaten sus vidas vividas y a través de sus relatos, le atribuyen sentido a su existencia, algo que solo es posible para los seres humanos. El carácter no determinado de sus existencias hace que sus vidas estén ligadas a la contingencia, la suerte, el azar y la desgracia; características que los colocan en una situación de vulnerabilidad, que a la vez, resulta la base de las emociones, la solidaridad, empatía y el miedo; las cuales según los relatos de los estudiantes son la base de la humanidad, cuyo vigor y salud depende del tipo de educación de las emociones, es decir del sistema de creencias sobre las cuales éstas reposan, pues son susceptibles de ser educadas a través de la modificación de las estructuras en las que reposan.

Esa manera de reconocerse como seres humanos, históricos, emocionales aportan a la cultura de paz, en el sentido que permiten una comprensión de los sujetos que viven los conflictos y experimentan en sus cuerpos tanto las violencias como las paces. Según Fisas (1998), para la construcción de la cultura de paz, es necesario cultivar los afectos que permitan el reconocimiento de sí y del otro. sentimientos como la empatía adquieren un papel trascendental al permitir a las personas sensibilizarse frente al otro, de manera que puedan comprender que todos tienen intereses diversos y que suscitan conflictos, pero su trámite debe realizarse por medios pacíficos. Eso implica cultivar emociones que no movilicen hacia la victoria, pues esto genera competitividad, en la cual el oponente es eliminado, si no a la construcción de lazos de

ayuda mutua. Este aspecto se profundizará al final, en el momento de la evaluación de la estrategia de intervención.

Taller 3, “Lo Prometo”

“Lo prometo” (ver Anexo D) se trata de un segundo taller que se planteó con el propósito de reflexionar en torno a las transformaciones necesarias en el seno familiar y las prácticas a cultivar en pro del bienestar de la misma. Para ello fue preciso realizar un trabajo de campo, el cual consistió en tres momentos, por un lado, enfocado a sensibilizar a los estudiantes en cuanto a la importancia que esta institución tiene para cada uno de los miembros en tanto permite la existencia misma. Esta primera parte se realizó mediante una “Serenata” que consistió en reproducir videos de canciones relacionadas con el tema, así como de apartes de libros académicos en torno a los mensajes que se reproducen en la familia. Por otro lado, un diálogo de saberes, en el que los estudiantes, simulaban la lectura de unos votos matrimoniales en los que expresaban los aspectos a cambiar y aquellos a cultivar respecto de sus propias familias y de su experiencia de vida (ver Figura 5). Finalmente, los estudiantes, a manera de cierre, deberían intervenir para expresar los posibles aportes de la actividad, esta última parte no se logró realizar debido a no disponer del tiempo para la realización.

Figura 5

Votos Matrimoniales



Luego de la aplicación del taller “Lo prometo”, se obtuvieron tres categorías inductivas las cuales son: “Lealtad familiar”, “transformaciones en la comunicación” y “transformaciones en las relaciones familiares”.

Lealtad Familiar.

La categoría “Lealtad familiar” se actualiza a partir de los códigos “Tradiciones”, “Unión”, y “Cuidado”. Esta categoría guarda relación con aquellos rasgos de sus familias que los estudiantes consideran valiosos y por tanto dignos de ser preservados y cultivados puesto que han resultado beneficiosos en el pasado y se espera que continúen aportando a sus familias en el porvenir.

Los estudiantes son pertenecientes a familias campesinas, por tanto, sus vidas se enmarcan en ese ámbito, ligado a la vida del campo, los cultivos, los usos y costumbres, los juegos y los juguetes, así como las tradiciones en general comprenden este tipo de vida. al respecto un estudiante manifiesta:

Mi familia tiene cosas buenas que yo seguiré conservando, algunas enseñanzas y actividades, empiezo con algunas enseñanzas de mi papá cuando vivíamos juntos, cuando me enseñó hacer una flecha con una hoja de caña, también cuando me enseñó hacer un silbato con una rama de arracacha, a sembrar yuca, coger café, y cuando pasábamos ratos juntos me enseñó a jugar fútbol y reíamos, todo lo bueno que aprendí. (T3M5MB55-59).

A partir de este relato, es posible evidenciar la importancia que tiene para las familias y los estudiantes, su territorio y las distintas maneras como ellos van, simultáneamente, transmitiendo y construyendo el significado cultural en el que se encuentran insertos (Geertz, 2000).

El relato guarda relación con los resultados de un estudio realizado por Pineda y Orozco (2018) el cual reveló que el tipo de trabajo, como el descrito en el relato, resulta formativo en tanto se realiza un proceso de aprendizaje, el cual permite la trasmisión de saberes, donde los padres enseñan a los hijos a través de la praxis su cultura. De ahí que los investigadores establezcan que este tipo de trabajo no guarda relación con la visión occidental de explotación infantil. En cambio, para los autores se trata de una herramienta que permite la preservación de sus conocimientos y su cultura.

Otro aspecto de las familias de los estudiantes que les resulta importante de preservar y cultivar tiene que ver con el apoyo y la unión familiar. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento: bueno en esta familia prometo cultivar confianza, seguridad, también prometo cultivar apoyo mutuo entre nosotros, escuchar con atención nuestros problemas tratando de brindar una solución sin dejarnos solos. (T3F6MP39-41). Esto concuerda con lo expuesto por Walsh (2005) para quien, en contextos rurales, la noción de relación familiar juega un papel central en el proceso de identificación. De ahí, la necesidad de cultivar relaciones sanas en el

seno de la familia que posibiliten la ayuda mutua entre los miembros. Un aspecto importante a tener en cuenta, a partir del relato, tiene que ver con la asunción de los estudiantes como seres frágiles, que necesitan del apoyo familiar, en ese sentido Nussbaum (2010) plantea que en el seno de la familia es posible comunicar creativamente la vulnerabilidad de las personas, sin necesidad de negar ni odiar ese aspecto de la vida, sino abordándolo mediante la reciprocidad y la ayuda mutua.

De manera que para los estudiantes la familia se convierte en un importante agente de cuidado cuyo legado ellos se proponen a continuar como lo expresa el siguiente relato:

En mi familia prometo seguir cultivando lo bonito y bueno aunque tal vez hoy no me acuerde de todo estas son algunas cosas que prometo Seguir cultivando: Seguir compartiendo con mi familia, Salir de paseos, Charlar, mantener el diálogo con ellos. Ayudar cada que lo necesiten. Ver siempre por los integrantes de mi familia, buscar su bienestar y comodidad, luchar por cada día mejorar la conducta y mi hogar, Seguir jugando con mis hijos. (T3M6BM17-21)

Al respecto, Nussbaum (2010) establece que un buen abordaje de nuestra fragilidad podría funcionar como la base para construir relaciones positivas que iniciarían en la familia, pero que la trascenderían. Para la autora resulta necesario evitar los discursos acerca de la invulnerabilidad y la perfección y en cambio, cultivar discursos a través del juego y las artes, los cuales permitan de manera creativa transmitir a los hijos que es su fragilidad la que les permite transformarse en seres sociales y construir la humanidad.

Trasformaciones en la Comunicación.

La categoría “trasformaciones en la comunicación” se actualiza a partir de los códigos “Escucha”, “Comunicación compasiva” y “Evitar ofender”. Esta categoría tiene un carácter

prospectivo y guarda relación con aquellos rasgos asociados a la comunicación familiar en que los estudiantes avizoran oportunidades para mejorar el modo como se efectúa la comunicación en el seno familiar.

El componente inicial de la comunicación en el que los estudiantes avizoran un espacio para mejorar tiene que ver con la escucha, ante todo de aquellas voces que en un orden patriarcal no son escuchadas, como las de los hijos. (T3M6BM27). En este sentido, la mejora en la capacidad de escucha para los estudiantes no solo se refiere a la capacidad de escuchar al otro, sino que también interpela a los padres, para que escuchen las voces del resto de su familia. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento: “Pedirle su opinión a la hora de tomar decisiones, Escuchar siempre las opiniones y consejos de la familia... Prometo estar en todo momento y ser un buen padre.” (T3M6BM22-23). Se puede establecer que el estudiante se propone a construir una escucha genuina, no alienada por jerarquías de poder como lo plantea Barthes (2002) quien habla de la escucha alienada en los siguientes términos: “Las sociedades tradicionales les conocían dos lugares de escucha, ambos alienados: la escucha arrogante del superior y la escucha servil del inferior” (Barthes, 2002, p. 256).

Es por tanto esa verticalidad de la que habla Barthes (2002) y que el estudiante ha experimentado, la que busca desactivar, por una en que sea posible una relación horizontal como cercana a aquella que refieren los indígenas Tojolabal en Guatemala: “todos caminamos juntos, estamos de igual a igual y nos escuchamos y apoyamos en tanto miembros de un nosotros del que hacemos parte” (Lenkersdorf, 2011, p. 29). El mismo autor añade que escuchar va más allá de prestar atención a lo que se oye, en tanto que propende por emparejar a los dialogantes (Lenkersdorf, 2011).

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Walsh (2005) quien afirma que la interculturalidad busca establecer diálogo e interrelaciones equitativas entre iguales y escuchando las voces históricamente silenciadas. Pues no es posible pensar una sociedad libre si se preservan en ella la construcción de que la escucha es solo para los subordinados (Barthes, 2002). es por tanto importante, comenzar a escuchar a aquellos afligidos, quienes nunca han sido escuchados, aquellos a quienes parece que se les hubiera cortado la lengua, aquellos que cuando mueven los labios no se oye nada, razón por la cual se hunden en la impotencia de saber que aunque hablen, nadie les oirá (Weil, 1999, como se cita en Walsh, 2013)

Ese giro en la forma como los estudiantes asumen la escucha pretende generar cambios en la manera como se efectúa la comunicación en general, al respecto el siguiente fragmento:

Debemos mejorar cuando haya problemas no gritar, tratar de entender de la mejor manera, saber que todos tenemos cargas y resulta difícil a veces la convivencia, pero si nos alejamos será más difícil, cuidar más del uno al otro, ser más colaboradores y sobre todo que todo sea muy mutuo. (T3M7WR14-16).

Al respecto Nussbaum (2010) menciona la necesidad de mejorar la comunicación, reconociendo el papel que ocupan las emociones dentro de ésta. Para la autora se hace necesario, por tanto, despojar la comunicación del narcisismo que conlleva a la asunción de los interlocutores como meros objetos al servicio de algún emisor, en cambio, dotarla de emociones como la empatía, y la solidaridad, las cuales permiten imaginar cómo sería estar en el lugar de otra persona, esto es, comprenderla.

En un tipo de comunicación cuyo rasgo principal sea la compasión y el interés genuino por los demás se procuraría evitar ofender a los interlocutores, como se lo propone una estudiante:

Prometo mejorar evitar al máximo las discusiones y en lugar de ello, tratar de tener unas conversaciones moderadas, tratando de solucionar los problemas, evitar gritar y tratar en ocasiones mal a los demás, en lugar de ello tratar de hablar de una manera correcta sin ofendernos por qué tal vez son cosas de enojo pero no sabemos cómo pueden llegar a sentirlo los demás. (T3F6MP41-45).

Para Nussbaum (2010) se requiere de inteligencia para poder imaginar la experiencia del otro, esto es, cuando se busca ofender a los demás es porque se carece de la capacidad imaginativa y la sensibilidad para imaginar el daño que se causa al interlocutor.

Esta línea de argumentación en torno a las transformaciones que los estudiantes plantean en el ámbito comunicativo, permiten vincularla con los propósitos de la interculturalidad en tanto que esta busca subvertir y refundar aquellas instituciones que reproducen la dominación a través de sus diferentes dispositivos de poder colonial (Walsh, 2012).

Trasformaciones en las Relaciones Familiares.

La categoría “Trasformaciones en las relaciones familiares” se actualiza a partir de los códigos “Aumentar la confianza en la familia” y “Promover la autonomía”. Esta categoría tiene un carácter prospectivo y guarda relación con aquellos rasgos asociados a la familia en el plano de las relaciones puesto que los estudiantes consideran que existen oportunidades para mejorar el modo en que se establecen las relaciones en sus familias.

Para los estudiantes, un aspecto importante a mejorar tiene que ver con el reconocimiento que merece cada miembro de la familia, sus realidades y subjetividades, como se aprecia en el siguiente fragmento: y ante todo nunca más minimizar sus emociones, sus opiniones y pensamientos. (T3F8AQ37-38). Es posible ligar lo anterior a lo planteado por Walsh (2012) para quien la interiorización y deshumanización de algunos seres, tiene su origen en la colonialidad

del ser, la cual, hace poner en duda la humanidad de algunos sectores específicos de la población, quienes, para el caso de la familia, serían las mujeres y los niños. Para la autora, la supuesta falta de humanidad en estos seres se explicaría en su carencia de razón y de facultades cognitivas, de ahí que su subjetividad sea infantilizada o “minimizada”.

Según los estudiantes, los padres experimentan una especie de pesimismo en cuanto a sus iniciativas, y esto probablemente, debido a que los hijos, según la familia moderna-burguesa, son inferiores e incapaces como lo plantea el siguiente fragmento: “Apoyar más a mis hijos en sus estudios o lo que ellos quieran hacer... No quejarme ni pensar negativamente cada que mis hijos empiecen a volar si no tratar de apoyarlos más” (T3M6BM29- 30). Hay dos planteamientos de Nussbaum (2010) que resultan importantes para lograr asumir al otro como igual, por un lado, evitar la idea del control total sobre el mundo, y la otra, ver al otro como un sujeto, como fin en sí mismo. Esto, parafraseando a Walsh (2005) evitaría la reproducción de las estructuras de poder que legitiman la dominación, a través de las instituciones, en este caso la familia nuclear burguesa, a la vez que posibilita la construcción de otras formas de ser y estar en el mundo, de la construcción de mundos otros.

Para los estudiantes resulta muy importante aprender a valerse por sí mismos, como se aprecia en el siguiente relato:

Si algún día realizo una familia les enseñaré lo que un día mi papá me enseñó, continuó con las enseñanzas de mi mamá un ser que ha estado conmigo siempre y que solo ha buscado el bien para mí, me enseñó a cocinar, algo básico, agua panela, arroz, frijoles, lentejas, caldo, fritar y demás, todo eso me ha servido en mi vida, a veces me quedo solo y mi mamá no me ha hecho mucha falta. (T3M5MB59-63)

La competencia práctica que adquieren los niños resulta provechosa para la construcción de su autonomía. Al respecto Nussbaum (2010) afirma: “un niño o niña que sabe hacer cosas por sus propios medios no necesita esclavizar a los demás y, a medida que va creciendo su madurez física, se va liberando de esa dependencia narcisista absoluta” (p. 133).

En síntesis, dadas las anteriores categorías, resultado del tercer taller, se puede establecer en primer lugar, que los estudiantes representan aspectos valiosos en el seno de sus familias, relacionados con la unión, sus tradiciones y el cuidado familiar a los cuales ellos le atribuyen un valor importante que los mueve a ser leales a estos en el sentido que se proponen mantenerlos para que no desaparezcan. Sin embargo, en torno a la comunicación y las relaciones familiares, es posible afirmar a partir de las voces de los estudiantes que se requieren transformaciones, las cuales para el caso de la comunicación familiar pasan por mejorar la capacidad de escucha, evitar las ofensas entre los miembros de la familia y propender por una comunicación compasiva, enmarcada en valores como la empatía y la solidaridad para mejorar la comprensión en la familia. En cuanto a las relaciones familiares, las transformaciones a realizar tienen que ver con aumentar los niveles de confianza entre los miembros, principalmente de los padres hacia los hijos y por la promoción de la autonomía, ambas partiendo del reconocimiento de cada uno de los miembros como sujeto, como fin en sí mismo.

La familia, como una de las principales instituciones de la sociedad posee un lugar privilegiado a la hora de reproducir ya sea violencias o paces, debido a la frecuencia con la que aborda situaciones conflictivas:

La familia es, o puede ser, una auténtica universidad de gestión de conflictos si sabemos actuar con un mínimo de inteligencia y humanidad. Es ahí, y también en la escuela y en

otros espacios de socialización, donde hay numerosas oportunidades para aprender a manejar los utensilios de la cultura de paz. (Fisas, 1998, p.6)

De manera que resulta de suprema importancia, poner en la cotidianidad de la familia todos los dispositivos para la resolución pacífica de conflictos, puesto que las familias se componen de personas pertenecientes a diversas generaciones, lo cual, prácticamente garantiza la perpetuación de la cultura construida en su seno, ya sea violenta o de paz.

Taller 4, “Mi Colegio Ideal”

“¿Mi colegio ideal?” (ver Anexo E) se trata de un taller que se planteó con el objetivo de conocer los posicionamientos de los estudiantes en torno al tipo de educación que ellos consideran ideal para su contexto, así como de escucharlos en torno a las transformaciones que ellos proponen en cuanto a la manera como se realiza la acción educativa en Mortiño. Para ello se realizó un trabajo de campo, el cual consistió en tres momentos. El primer momento, se enfocó en sensibilizar a los estudiantes en torno al papel de la escuela, el cual se realizó a partir de la lectura del cuento: “La escuela del papagayo” de Rabindranath Tagore. Por otro lado, un diálogo de saberes, en el que los estudiantes expresan sus puntos de vista en torno a lo que consideran que se está realizando bien y por tanto vale la pena cultivar, así como aquello que encuentran defectuoso y por tanto se debe cambiar (ver Figura 6). Finalmente, estudiantes y docentes, expresarían los posibles aportes del taller, pero esta actividad no se realizó debido a la escasa disponibilidad de tiempo de los asistentes, puesto que la fecha inicial fue pospuesta en dos ocasiones, así que se realizó en una fecha extraordinaria, lo cual limitó tanto el número como el tiempo de los asistentes.

Figura 6

Diálogo de Saberes Entre Estudiantes y Docentes



Luego de la aplicación del taller “Mi colegio ideal”, se obtienen cuatro categorías inductivas las cuales son: “Formas de relacionamiento”, “Acción docente”, acción estudiantil” y “formación para la vida”.

Formas de Relacionamiento en la Escuela.

La categoría “Formas de relacionamiento en la escuela” se actualiza a partir de los códigos “Relaciones verticales en la escuela” y “Relaciones horizontales en la escuela”. Esta categoría hace referencia a las maneras como se relacionan las personas en la escuela, evidenciando en ellas casos de superioridad, jerárquicas, así como casos de relaciones en condiciones de igualdad.

El relato de un estudiante da cuenta de una experiencia negativa de discriminación por parte de un docente, a causa de su corte de cabello:

recuerdo claramente que una vez iba el profesor en el carro y freno hay y recibí un comentario que fue , yo me había cortado el cabello no me gusta tener el cabello corto

porque tengo una inseguridad con las orejas pues son como muy de para acá y no me gusta eso porque al hacerme peluquear corto, se notan más, entonces yo le dije que me había hecho peluquear muy corto, a lo cual me dijo pero no, ahora si se ve como un hombre, y lo cual pues en ese momento no me gustó pero después me dio más rabia y entonces yo dije que tiene que ver el corte o un tinte de cabello, después que yo me sienta hombre, yo soy un hombre ¿no? y a un hombre se, debe ser respetado, entonces yo dije ¿cómo por qué, no? (T4M1AB199-207)

A partir del relato anterior, se puede evidenciar la perturbación que causa en la escuela y en general en la sociedad, la diferencia y la diversidad, y como estas se tratan de homogeneizar por medio de procesos de asimilación a cargo de la escuela y la pedagogía dominante que se hallan enmarcados en los arquetipos de la modernidad (Villa & Villa 2013). Según Van-Dijk (2016) existen casos en que el poder y la dominación se ejercen en ámbitos sociales específicos, entre ellos la educación, donde los blancos o víctimas son los estudiantes, cuyos discursos de resistencia y disenso solo se quedan en un murmullo, puesto que deben demostrar respeto a los poderosos.

Para Candau (2013) la interculturalidad propende por el empoderamiento de quienes históricamente han sido considerados inferiores y por tanto discriminados, puesto que la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que no nieguen la diversidad, sino que asuman la diferencia como constitutiva de la democracia. La transformación de la sociedad monocultural y homogenizante, exige entender las identidades individuales, ya que las transformaciones sólo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, asumen, valoran, creen en sí mismos y en su capacidad para transformar el mundo (Mejía, 2011). De manera que la educación intercultural intenta romper con los estereotipos y prejuicios sobre el “otro” y en

cambio, promover la construcción de sociedades realmente plurales y equitativas con identidades culturales fortalecidas y con ámbitos de aprendizaje en los cuales todos los estudiantes se puedan expresar desde sus propias identidades, a través del diálogo, para la construcción de mejores condiciones de vida (Walsh, 2005)

Sin embargo, los estudiantes también relatan acerca de experiencias con profesores que les han dejado gratos recuerdos debido a que no han hecho abuso de su poder, como lo muestra el siguiente relato:

En quinto me acuerdo bastante bien que adoptamos un perrito ósea él lo compró y le colocamos un nombre él lo traía una vez a la semana acá, se llamaba Logan era lobo siberiano y esto, pasar primaria con él fue pasar de chévere ya que era una de las personas que digamos uno nunca precisamente lo trataba como un profesor que digamos que uno decía es que uno tiene que estar hay haciendo entonces no ósea el daba la oportunidad de que uno hablara con el precisamente no como un profesor así estrictamente sino como un amigo, como un amigo más, no cierto, y hablar de varias cosas. (T4M1AB12-19).

El relato guarda relación con lo expuesto por Freire (2014) para quien, el maestro debe ser una persona sin arrogancia ni soberbia, quien guarda respeto y estimula la capacidad creadora del educando, quien aprovecha la experiencia de vida de los alumnos y discute con ellos la pertinencia y relevancia de los contenidos a aprender, un profesor que rechaza cualquier forma de discriminación, puesto que según Freire, los prejuicios de raza, clase, género, ofenden la sustantividad del ser humano y niegan radicalmente la democracia.

El pedagogo brasileño plantea que a pesar de las diferencias entre quien enseña y quien aprende, ninguno se reduce a la condición de objeto, uno del otro, puesto que quien enseña, a la

vez aprende y quien aprende, a la vez enseña, así pues, para Freire (2004) quien enseña, no se limita a transferir conocimientos, sino que crea las posibilidades para que los conocimientos se produzcan. Este abordaje de Freire permite la creación de relaciones profesor-estudiante más equitativas, horizontales, puesto que se deja de lado la asunción del profesor como el soberbio poseedor del conocimiento y del estudiante como receptáculo vacío, y los aborda a ambos como sujetos, capaces de asumirse, de enseñar y de aprender (Freire, 2014).

Acción Docente.

La categoría “Acción docente” se actualiza a partir de los códigos “Afectaciones a estudiantes”, “Idoneidad”, “Trabajo en equipo” y “Ética del docente”. Esta categoría hace referencia a la manera como los estudiantes se posicionan en torno al quehacer del educador, el cual se enmarca dentro de la educación para el desarrollo que a su vez se apoya, necesariamente, en una pedagogía de dominación.

Los estudiantes, a partir de sus experiencias, manifiestan que los asuntos que para ellos resultan importantes, no adquieren importancia para los docentes, según lo muestra el siguiente fragmento:

hay episodios digamos en los que uno se siente mal pero realmente siguen sucediendo y siguen sucediendo, llegan a un punto en donde la persona quiera suicidarse y de eso no se habla, como le digo siempre se habla de matemáticas, castellano e historia. Hace un tiempito, creo, pasaron varios casos de suicidio aquí en Isnos ¿no cierto? y algunos les apuntan a que no, que era lo de la ballena azul. Puede que hasta si tengan razón pero pues puede que también haya muchas cosas de tras de eso, no precisamente un simple juego si no como les digo porque los problemas mentales siempre se minimizan. (T4M1AB150-157)

Al respecto, Mejía (2011) plantea que esa sensación de desconexión que experimentan los estudiantes obedece a que los saberes y contenidos que transitan por la escuela no fueron concebidos de manera colectiva y contextualizada, razón por la cual carecen de sentido para los estudiantes, mientras lo que resulta relevante para ellos no es abordado. Para Mejía (2011) no existe escuela sin contexto social, de ahí que para que la educación resulte pertinente debe plantearse las preguntas ¿por qué educación?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿a quién?, ¿qué?, y ¿cómo? Algo que ciertamente no ha ocurrido en el contexto de Mortiño, al menos de manera colectiva.

Esa indiferencia de la escuela y su cuerpo de docentes a la realidad social y contextual de su comunidad los ha obligado a replicar y reproducir los elementos de la educación bancaria, contenidos creados en otros contextos, para otras culturas y épocas distintas. Ello explica el porqué de la sensación de desconexión que experimentan los estudiantes (Mejía, 2011). Según De Souza Silva (2013) las mejoras en términos de calidad que se tengan en el tipo de educación monocultural, que reproduce la dicotomía superior-inferior, con todas sus implicaciones, cuyo fin último es el desarrollo, resulta irrelevante para la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de la vida pues solo consiguen tener una “irrelevancia de alta calidad”. Para este autor, la educación puede aportar tanto a la dominación como a la liberación, así que el tipo de educación que ha producido la sociedad desigual no puede ser la misma que construye una ciudadanía justa y equitativa, por tanto, si el objetivo deja de ser el desarrollo y empieza a ser la vida, es necesario cambiar la actual pedagogía de la dominación, por la pedagogía de la felicidad, del buen vivir, que es la que inspira a la educación para la vida (De Souza Silva, 2013).

Para hacer relevante a la educación es importante cambiar el tipo de educación, esto se logra mediante lo que Freire (2014) ha denominado “La reflexión crítica sobre la práctica” (p. 19). Para este pedagogo es a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica del presente y

pasado como se puede mejorar la del futuro. Es solo a través de un proceso crítico y autocrítico que se puede comenzar a aprender desde lo local, para no seguir pereciendo desde lo global (De Souza Silva, 2013).

Los estudiantes presentan una postura crítica en relación con la educación y específicamente, con la práctica docente y la necesidad de transformación y cambio según lo muestra el siguiente fragmento:

entonces no me voy a ir contento por eso pero o sea también entiendo que hay muchos pensamientos arraigados que algunos profesores tienen y que si obviamente el compromiso es muy difícil ¿no? Pero para eso hay que tener tiempo y las ganas de deconstruirnos y darnos cuenta qué pensamientos realmente están bien y que pensamientos que tenemos deberían cambiar ¿no? (T4M1AB141-145)

A partir de lo anterior es posible afirmar que para los estudiantes es necesario romper con algunas prácticas arraigadas en el modelo de educación que ellos han recibido, puesto que perciben que la realidad de la que les han hablado dentro de los muros de la escuela es una realidad que está desconectada de su mundo, por lo que se puede percibir cierto aire de nostalgia en las palabras del estudiante.

Esto concuerda con lo planteado por Freire (2014) para quien cuando el educador solo se limita a dar un discurso bancario, crea una realidad idealizada de una escuela que se convierte cada vez más en un simple dato allí, pero que se encuentra aislada de lo concreto. De esta manera, crean una burbuja que en nada aportan a la transformación de las estructuras de la sociedad y las instituciones que legitiman la dominación y las injusticias (Walsh, 2005). Es necesario aclarar, siguiendo a De Souza Silva (2013) que la educación no es un fin en sí misma,

sino un proceso-medio para reproducir una sociedad, cuando esta es relevante para todos o para transformarla cuando su orden es violento, desigual e injusto.

Es aquí donde adquieren relevancia las llamadas pedagogías decoloniales, pues según Walsh (2014) estas pedagogías.

Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación (pp. 63-64).

De manera que sin el lente de las pedagogías críticas y decoloniales, es posible que la acción docente se limite nada más a reproducir el sistema societal vigente, indiferentemente de lo injusto, inequitativo y desigual que este resulta.

Acción Estudiantil.

La categoría “Acción estudiantil” se actualiza a partir de los códigos “Causar problemas”, “protagonismo de estudiantes” “Experiencias significativas”, y “Gratitud con los profesores”. Esta categoría hace referencia a las representaciones que tiene los estudiantes en torno a su propio desempeño durante su experiencia como estudiantes de Mortino.

Algo que los estudiantes parecen haber interiorizado es que ellos causan problemas a los profesores, al respecto una estudiante expresa: lo aceptamos, nosotros somos estudiantes y a veces si les hacemos dar dolores de cabeza, pero créannos que fue muy grato, la verdad estoy muy agradecida pues todos esos regaños siempre los recordaré como una enseñanza más en mi vida. (T4F9DR249-250). La expresión *dolores de cabeza* es equivalente a *causar problemas* y que tiene que ver con la insumisión y resistencia que crean los estudiantes para enfrentar las tecnologías disciplinarias que les intenta imponer la Institución educativa (Foucault, 1999, como

se cita en Mejía, 2011). Así, las resistencias toman formas precisas tales como fugarse de la escuela, no asistir, saboteos, actividades que rompen el orden del tiempo-espacio asignados en el cual se da el control de los cuerpos por medio del aislamiento, la restricción de la circulación y la imposibilidad de comunicación (Mejía, 2011).

El rompimiento del orden establecido por los estudiantes trae repercusiones que van desde regaños, como menciona el relato, hasta la reprobación del año, como lo manifiesta un estudiante que perdió segundo de primaria a causa de sus inasistencias (*T4MIAB2-4*). De esta manera, el poder opresor de la educación cae sobre el estudiante, ejerciendo dominio y control sobre este, a través de la corrección, por medio de repeticiones que pueden ir desde corregir un error ortográfico, hasta repetir un año por falta de empeño. Todo lo anterior basados y justificados en los expedientes de cada estudiante creados para con base en los mecanismos de vigilancia, sanción normalizadora y el examen aplicados por la institución, que a su vez sirven para clasificar los estudiantes en un orden jerárquico (Foucault, 1999, como se cita en Muñoz, 2017). A raíz de lo anterior, se evidencian contrastes en los relatos de los estudiantes, al hablar de su experiencia en Mortiño:

Entonces pues si hay muchas cosas buenas de este colegio pero pues también hay algotras malas pero pues realmente sé que al salir del colegio voy a recordar las buenas y las malas se van a ir, pero entonces sé que en algún momento que tenga la oportunidad de esa misma experiencia se va a revivir como ese sentimiento ¿no? pues yo creo que sería como eso. (*T4M1AB212-216*)

Las experiencias buenas según los estudiantes guardan relación con su participación en eventos especiales y actividades extracurriculares, como lo plantea el siguiente fragmento:

me gustaría recalcar, eh, lo que más de primaria más recuerdo eran como los momentos en los que el profesor Jorge, hacía como algo aún mucho afuera de lo que era siempre estar estudié y estudie y eso, eran como las veces en que decía hoy vamos a juntar plata todos para que en un mes vamos a celebrarle los cumpleaños halos muchachos y eso vamos a ver una película y hacer actividades y eso, era ósea tan bonito porque no teníamos que estar diciendo bueno tenemos que hacer esto de matemáticas o esto, no, todos nos divertíamos, mirábamos una película (T4M1AB5-12).

El desarrollo de estas actividades es valioso en la medida que permite que los estudiantes disfruten de ellas, algo que resulta importante desde una pedagogía crítica (Mejía, 2011).

Sin embargo, el carácter contingente de las actividades extracurriculares, en las que los estudiantes manifiestan tener buenas experiencias, vistas a través de un lente crítico y decolonial, aportan más a la dominación y la reproducción que a la emancipación, puesto que estas se convierten en una especie de receso o estrategia de permanencia, para que los estudiantes no deserten, y regresen a la monotonía de las descontextualizadas aulas tradicionales. Ferrada et al. (2021) plantean que una educación intercultural crítica no debe limitarse a la contingencia de las actividades extracurriculares, funcionales al sistema dominante, sino que debe disputar con los saberes oficiales de la escuela de manera que logre ocupar tiempos y espacios dentro de un currículum escolar intercultural en el que se consideren los saberes locales y los intereses de la comunidad.

Formación Para la Vida.

La categoría “Formación para la vida” se actualiza a partir de los códigos “Formación integral”, “identidad” “educación sexual”, “dificultades para comunicarse” y “concertación y negociación” Esta categoría hace referencia a la proyección que tienen los estudiantes en torno al modelo de educación que ellos consideran pertinente y relevante para su formación, cuyos

principales rasgos son su carácter contextual, localizado tanto en el tiempo como en el espacio en el que se desenvuelven los estudiantes y por tanto útil para generar soluciones a sus problemas en sus realidades concretas.

Para los estudiantes, existe una desconexión entre los contenidos del colegio y sus realidades, como lo expresa el siguiente relato:

Entonces creo que aparte como de salir con ese conocimiento si me gustaría salir al mundo como con un conocimiento más de la situación, más que, de la vida real y aprender que no precisamente todo en la vida es matemáticas, castellano historia sino que como que las personas tienen su vida privada, aparte tienen sus problemas de autoestima, sus problemas de personalidad, amorosos y de más ¿no cierto? Entonces sería fantástico si los demás estudiantes tuvieran la oportunidad como de aprender eso ¿no?

(T4M1AB134-140)

Esa desconexión de la escuela, y la educación en general, ha sido demostrada por diferentes autores (Ferrada et al, 2021. Freire, 2014; Mejía, 2011; Walsh, 2014) que a su vez han planteado alternativas al modelo de educación occidental vigente en los países del sur global, los cuales parten desde las realidades de los oprimidos, desde lo popular, críticos del discurso universalizante y monocultural del modelo educativo occidental, en tanto solo resulta funcional al capitalismo salvaje extractivista, al norte global y sus multinacionales. Es en este punto, donde adquiere relevancia la educación intercultural, cuyo proyecto, a nivel social, pretende subvertir el modelo societal vigente, y la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos, y no solo el euro-norteamericano (Walsh, 2005).

Para los estudiantes, el tipo de educación occidental que reciben en las instituciones educativas resulta relevante, siempre y cuando continúen en el sistema educativo formal, es

decir, con sus estudios universitarios, de lo contrario, una vez fuera del sistema educativo, su irrelevancia se hace latente, pues el conocimiento deslocalizado y descontextualizado y por tanto abstracto, que les ha sido impartido, no les ayuda a conocerse a sí mismos, ni lo que quieren, ni a interactuar con su mundo, en fin, no los asume como sujetos con identidad, sino como “máquinas”(T4M1AB62-64). Para Freire (2014) la construcción de una sociedad mejor pasa, necesariamente, por el respeto de la identidad cultural del sujeto y de su asunción como fin en sí mismo, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador y realizador de sueños, algo que no se alcanza a través del mero adiestramiento. Para los estudiantes, la institución no debe mostrar una actitud de desdén ante lo que ellos denominan sus” problemas mentales, de autoestima y psicológicos”, puesto que estos hacen parte de sus realidades, y son capaces de conducir a desenlaces trágicos, como el suicidio. Sin embargo, la escuela ha guardado una especial ceguera ante los verdaderos problemas de los estudiantes (T4M1AB145-157).

Un botón de muestra que aportan los estudiantes, como prueba de la indiferencia de la escuela ante sus problemas tiene que ver con la manera como se aborda la sexualidad. Ellos sostienen que la sexualidad en la Institución es abordada como tabú, lo que impide su abordaje sano, que resulte provechoso para los estudiantes, en cambio solo se les habla de la necesidad de abstenerse de llevar una vida sexual activa (T4M1AB127-134). Los estudiantes sugieren que la institución erra al considerar que en su seno solo tienen cabida los números y las letras, puesto que el desconocimiento de aspectos tan elementales para la vida cotidiana de sus pupilos, tales como los métodos anticonceptivos, no le permite prevenir problemas tan serios como los embarazos a temprana edad (T4M1AB164-172). A partir de lo anterior se puede evidenciar el arraigado carácter confesional de la escuela, el cual basados en una moral cristiana, concuerda

con el tipo de sociedad que propende por el control de los cuerpos, sus conocimientos, saberes, afectos y su sexualidad, y que, a su vez, avala los conocimientos que debe ser reconocidos socialmente y por consiguiente, incluidos en el currículo, a la vez que niega aquellos conocimientos y saberes que resultan perturbadores a sus intereses (Mejía, 2011).

La educación intercultural, por su parte, se presenta como el elemento integral, el cual se propone dar voz e incorporar en el currículo aquellos conocimientos y saberes negados por el paradigma eurocéntrico, tales como la identidad personal y cultural; la población, familia y sexualidad; conservación del medio ambiente; derechos humanos individuales y colectivos; ciudadanía y asuntos de seguridad; y trabajo y producción. (Walsh, 2005). Es decir que la interculturalidad se presenta como un puente, un eje articulador, un tercer espacio que propicia una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión, y control y resistencia, un espacio donde emergen nuevas estrategias que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante (Walsh, 2005).

Así que, para los estudiantes, el tipo de educación que ellos consideran pertinente y relevante debe ser uno que ensanche sus posibilidades de ser y estar en el mundo, diferente del occidental, al que Fernet-Betancourt (2009) ha denominado “Educación Embudo” en tanto que estrecha el horizonte de producción y transmisión del saber. Al respecto el siguiente fragmento: “Puede que yo sea alguien bastante inteligente ¿no? o eso, pero si yo no puedo comunicarme o tengo muchos complejos entonces tampoco van a ser muy fáciles las cosas para mí.”

(T4MIAB71-73). El estudiante expresa su desconcierto, al inicio del párrafo, debido a que el tipo de formación moderna que ha recibido en la escuela, por sí solo, no se ocupa de su humanidad, ni de su compleja realidad, puesto que ha sido producido a la sombra de la empresa y la lógica

del capital, dejando de lado aspectos tan fundamentales como la diversidad cultural, la identidad y las memorias de los sujetos individuales y colectivos (Fornet-Betancourt, 2009).

Así que, para lograr un tipo de educación que forme para la vida en toda su diversidad, Fornet-Betancourt (2009) plantea la necesidad de “desquiciar”, quitar el centro de gravitación que ocupa la cultura hegemónica dominante, y buscar otros “quicios” que se ajusten a la diversidad cultural y a la pluriperspectividad que esta conlleva. El tipo de educación intercultural que propone Fornet-Betancourt (2009) entonces propendería por enseñar que la vida de la gente tiene sus propios tiempos y su biografía y por tanto hay que aprender a leerlos a partir de la memoria, el recuerdo y el contexto en que estos acontecen, de manera que no se desprecian sus saberes tradicionales, sino que se recuperan, pues de otra forma, no se puede hacer frente a la asimetría epistemológica que genera la injusticia cognitiva e imposibilita el intercambio y la comunicación intercultural.

Para concluir, se puede establecer que a partir de las anteriores categorías que emergieron del cuarto taller, para los estudiantes, en la escuela existen relaciones verticales cuyo carácter obedece a la necesidad de homogeneizar a todos en la escuela, desconociendo la diversidad presente en ella. Los estudiantes también dan cuenta de profesores que les han permitido experimentar relaciones horizontales, más cercanos a la propuesta intercultural, que busca establecer relaciones equitativas, pues en el acto educativo no debe existir la dicotomía sujeto-objeto, ya que como lo plantea Freire (2014) no hay docencia sin discencia.

Eso implica una transformación en la concepción tradicional occidental acerca del docente, el cual, desde su posición de privilegio, y la educación en general daña a los estudiantes, al desconocer sus realidades e instalar otras que les son ajenas y por tanto irrelevantes. Así, la educación deja de ser una educación Embudo (Fornet-Betancourt, 2009), que avala los saberes

que deben transitar por la escuela, los cuales están ligados a la modernidad europea. Así la educación debe abrirse más allá de sus muros, hacia la comunidad, para conocerla, reconocerla e incluir sus realidades en el currículo de manera que estos puedan disputar tiempos y espacios a los de la cultura hegemónica.

Ese (re)conocimiento contextual permitirá a la educación comprender los conflictos que acontecen dentro de sus muros, los cuales no se pueden comprender desde la lógica dominante que la rige actualmente y que la lleva a castrar toda iniciativa de los estudiantes que no quepa en sus celdas, pues le resulta problemática. Además, permite desechar el embudo que no ha permitido el ingreso de otras epistemes en su seno, lo que le aportaría la relevancia y la pertinencia que los saberes abstractos descontextualizados de la educación extranjera no les aporta.

Así que el tipo de educación que los estudiantes reclaman es uno que les permita ser formados para sus mundos, desde sus realidades y necesidades, que no infantilice sus problemas, si no que los forme para la vida real en lo concreto de sus contextos, con temas puntuales como la identidad, la educación sexual y la comunicación. Si bien es cierto que los estudiantes no desconocen la importancia de los aportes del modelo de educación occidental, no obstante, establecen que su mundo es mucho más extenso, diverso y complejo de lo que la educación monocultural parece entender.

Lo anterior, en perspectiva de cultura de paz, invita a la escuela a convertirse en un ecosistema humano que no se desconcierte demasiado tanto por la diversidad al punto de procurar su eliminación, sino que, al contrario, parta de la diversidad para resolver de manera sinérgica los problemas que superan determinada persona o cultura pero en la cual otras poseen experiencia, esto es; para enriquecerse de manera intercultural con los saberes de unos y otros

como lo plantea Walsh (2005). Esta forma de argumentación conecta con lo expuesto por Fisas, 1998 quien plantea que la educación para la paz es una educación para superar positivamente las tensiones y contradicciones que vive nuestra sociedad, que no son pocas.

Taller 5, “Mi Territorio”

“Mi territorio” (ver Anexo F) se trata de un taller que se planteó con el propósito de reconocer el territorio de Mortiño, así como de fortalecer las representaciones sociales en torno a su territorio y comunidad. Para ello fue preciso realizar un trabajo de campo, el cual consistió en tres momentos, por un lado, enfocado a sensibilizar a los estudiantes en torno a la necesidad de reconocer la importancia de su territorio, el cual se realizó por medio de un corto titulado “Abuela Grillo” y de un video de Noticias “UNO” que habla acerca de la avalancha ocurrida en el territorio de Mortiño y que cobró la vida de algunos habitantes, así como la desaparición de una de sus sedes, “Villa del Prado”. Por otro lado, se realizó un programa de turismo por el territorio de Mortiño el cual buscó en primer lugar, que los participantes armonizaran con la naturaleza, con su territorio (ver Figura 7), la conocieran y la reconocieran; además, en el trabajo de campo se buscó que los estudiantes tuvieran encuentros con los diferentes miembros de la comunidad para realizar ejercicios de memoria, que dieran cuenta de la biografía del contexto, es decir, por medio de los relatos, recuperar los saberes locales.

Figura 7*Visitas al Territorio*

Una vez realizado el tour planeado por el territorio, los estudiantes realizaron un video corto, a manera de documental en el cual los estudiantes hablarían acerca de su territorio, poniendo el énfasis en los aprendizajes recuperados a partir de la experiencia. El producto de este último taller fue presentado durante la ceremonia de graduación de los estudiantes, según lo convenido, en aras de generar un mayor impacto en la comunidad presente en el evento.

Luego de la aplicación del taller “Mi territorio”, se obtienen tres categorías inductivas las cuales son: “superioridad de la Madre Naturaleza”, “Patrimonio del territorio” y “la gente en mi territorio”.

Superioridad de la Madre Naturaleza.

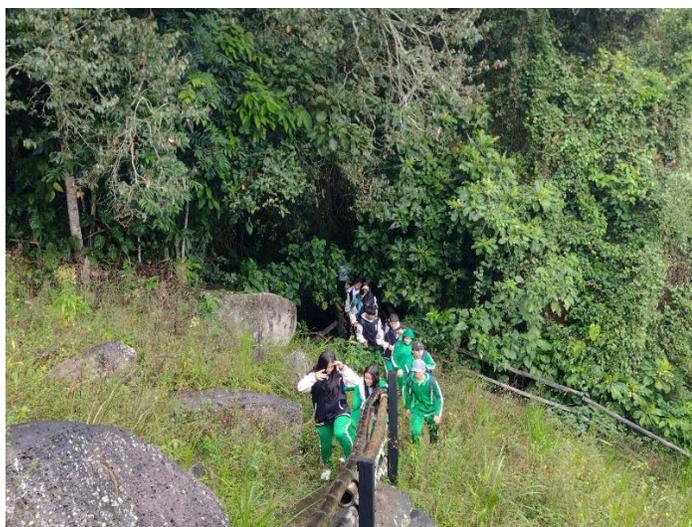
La categoría “Superioridad de la madre naturaleza” se actualiza a partir de los códigos “armonizar con la naturaleza” y “precauciones para con la naturaleza”. Esta categoría hace

referencia a las representaciones de los estudiantes en torno a la naturaleza, a la que se le atribuye un carácter místico, mágico y divino, capaz de dar y afirmar la vida o de causar la muerte con tan solo un movimiento.

Con los recorridos por el territorio, los estudiantes tuvieron la oportunidad de fortalecer su vínculo con la Pacha, quien logró, que en su encuentro, los estudiantes tuvieran vivencias mucho más intensas y significativas de lo que pudieran haber imaginado (*T5DGT02111153-160*). Incluso en los días, cuando las condiciones climáticas se tornaban difíciles, los estudiantes lograron disfrutar y conectarse con la Pacha puesto que ya fuera el frío o el calor, lejos de interrumpir su armonía, lograron que la experiencia fuera más vivida y significativa (ver Figura 8).

Figura 8

Visita a la Sede El Tigre



Al respecto, un estudiante menciona:

Todo esto sucede bajo la lluvia porque el día estuvo frío, pero eso no fue un impedimento, antes que nos permitió disfrutar más sentir más reírse e incluso deslizarse

por los caminos y enmugrarse mucho los zapatos y entonces eso fue como un valor agregado de, de que el clima estuvo pues lluvioso. (T5DGT02111122-125)

El sentido de movilizar los estudiantes hacia un (re)encuentro con la Pacha pretende la recuperación de la armonía entre esta y los seres humanos, la cual la sociedad occidental y el capitalismo neoliberalizado han destruido (Walsh, 2012). Se hace necesario, abordar la naturaleza desde otras epistemes no antropocentristas, diferentes de aquella que coloca al hombre como amo y señor de la naturaleza, lo que legitima su explotación, por otras epistemes que la aborden como sujeto, como miembro de la comunidad, como ser vivo, con ojos, oídos y boca; con lugares fuertes y lugares débiles, alguien a quien podemos lastimar o que también nos puede lastimar (Rivera-Cusicanqui, 2018). En este mismo hilo argumentativo, Macas (2010, como se cita en De Souza Silva, 2013) plantea que la humanidad es solo una hebra del tejido de la vida, por tanto, lo que hace con la trama, se lo hace a sí misma, puesto que somos parte de la Pachamama, venimos de ella y vivimos en ella.

De manera que como lo plantea Rivera-Cusicanqui (2018) es fundamental la conexión con la pacha, de nuestras pequeñas angustias con los latidos y sufrimientos del planeta, lo cual permita su sanación, la sobrevivencia humana y la reproducción de lo social.

Patrimonio del Territorio.

La categoría “Patrimonio del territorio” se actualiza a partir de los códigos “memoria histórica”, “patrimonio cultural”, “belleza del territorio” y “patrimonio económico”. Esta categoría hace referencia al reconocimiento, por parte de los estudiantes, del legado tangible e intangible de su territorio, que permite construir una trabazón entre los mundos humanos y no humanos, entre estudiantes y costumbres, saberes y formas de vida, que componen el entramado

cultural de Mortiño y cuyo descubrimiento permite fortalecer sus arraigos y por antonomasia, sus identidades.

Con las visitas a las diferentes veredas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de, por medio de los relatos, incrementar sus aprendizajes en torno a la biografía tanto de sí mismo como de su comunidad (ver Figura 9), como lo expresa un estudiante: “Eh y conocer las historias de cada una de las sedes fue algo pues bueno porque pues la mayoría no creo que hayamos conocido tan a fondo, como se fundó la sede, la escuela, ni nada de eso” (T5M3AD14-16).

Figura 9

Docentes de la Sede Guacas, Cantando la Canción del Mito del "Tacador"



El ejercicio de la memoria, del conocimiento de la historia propia, de la biografía del territorio, según Fonet-Betancourt (2009), nos dan una óptica para ver el universo y caminar por sus dimensiones, puesto que para el autor el ser humano necesita referencias identitarias concretas, contextualidad y vecindad, para apoyar su búsqueda de universalidad participativa y pluralista y no extraviarse por el camino o quedar suspendido en el aire como un fantasma, en la globalización del proyecto neoliberal que impone una sola de las posibilidades humanas de habitar el mundo.

Las visitas a las veredas, permite realizar procesos de memoria que resultan subversivos en cuanto propenden por mantener vivo el recuerdo de la diversidad y la esperanza de vivir en un mundo pluriverso en donde los tiempos y espacios no tengan que ser sometidos al único y acelerado ritmo impuesto por la cultura hegemónica (Fornet-Betancourt, 2009).

Al recabar acerca de la biografía de su territorio, los estudiantes pudieron descubrir su acervo cultural, el patrimonio arqueológico, sobre mitos y leyendas, además de antiguos caminos y rutas comerciales de la región. Al respecto un estudiante menciona lo siguiente:

Por lo menos las veces que fuimos al Tigre pues vimos muchas piedras, por decirlo así, antiguas las cuales pues verdaderamente, yo por lo personal no tenía conocimiento la verdad de esas piedras, o sea son cosas como reliquias, por decirlo así, porque pues había muchas piedras muchas marcas. Pues también lo que fue por halla en Guacas y todo eso pues que había también una zona donde había piedras y todo eso. (T5M3AD5-10)

Es posible ligar lo anterior, a lo expresado por Fornet-Betancourt (2009) cuando expresa que la reconfiguración de una identidad con carácter “intra-pluri-intercultural, autónoma en el uso del tiempo, requiere, indispensablemente la recuperación del espacio, así que, según el autor, la educación debe contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales. Eso significa una educación contra el olvido de los saberes contextuales como lo plantea el autor:

La interculturalidad insiste, en consecuencia, en la necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad. (Fornet-Betancourt, 2009, p. 178).

Una educación que propenda por la reconfiguración de la identidad y la autonomía a partir de la recuperación del tiempo y el espacio propio de su comunidad es una educación que se pregunta desde lo contextual por la calidad y el tipo de ser humano que quiere formar y el tipo de mundos que ellos construirán para morar. Puesto que la realidad que se construye día a día desde lo cotidiano, lo que los seres humanos deciden preservar y lo que deciden olvidar, se da como respuesta a la pregunta por el ser humano que se quiere ser y el mundo en que se desea habitar. (Fornet-Betancourt, 2009; Walsh, 2005).

De manera que una memoria biográfica de cada contexto, una sabiduría memorial situada, sirve como detonante para cuestionar de manera crítica al estado de cosas actual, a la realidad que impone la cultura hegemónica, puesto que los saberes tradicionales tienen la potencia de contradecirlos, así que, lo que ahora es real, no siempre fue así, porque a partir de los recuerdos habla de sabidurías subversivas que muestra diferentes epistemes desde las cuales los pueblos han buscado justicia y verdad (Fornet-Betancourt, 2009).

De manera que lo que ahora es real pudo haberlo sido de otra manera, la memoria da testimonio de ello, por ejemplo, que en Abya Yala las culturas indígenas no han tenido el complejo de inferioridad, respecto de la cultura occidental, que experimentaron mestizos y criollos, lo que explica su afán de modernizarse (Fornet-Betancourt, 2009). Por tanto, descolonizarse de la cultura que ha sometido bajo sus sombras todas las demás culturas del mundo, negando de esta manera la diversidad cultural (Fanon, 1977, como se cita en Fornet-Betancourt, 2009), implica transitar el camino del descubrimiento del valor propio para dejar de auto menospreciarlo (Dussel, 2006, como se cita en Fornet-Betancourt, 2009).

Ubicarse en el contexto, conectar con la Pachamama, usar los lentes decoloniales, les permitió a los estudiantes (re)encontrar el vínculo entre la sociedad y la naturaleza, el cual había sido violentamente cortado por la cultura occidental:

Viendo pues, las salidas las cuales hicimos con el profesor pues eh, nos ayudaron a ver lo que realmente tenemos en nuestra tierra lo que es como tal Mortiño y sus sedes, son salidas las cuales nos ayudan a conocer todas las maravillas que tiene cada sede.

(T5M3AD3-5)

Ese “conocer las maravillas”, esa capacidad de abordar a la Pacha desde una episteme india como la que da sustento a los sistemas integrales de la vida, a los conocimientos y a la misma humanidad, es ciertamente un acto de identificación decolonial, que trasgrede con la visión moderna en tanto que empieza ser vista como miembro de la comunidad, como orisha en cuyo seno acontece la vida (Walsh, 2012). Mucho de lo anterior se pudo evidenciar en las caminatas por el territorio donde la Pacha se manifestaba, como proveedora de alimento (T5DRB0411198-203), como quien da el aliento y las fuerzas (T5DG0911333-337), como un ser que nos supera y nos sorprende, según lo expresa el siguiente fragmento: Brisas un lugar mágico, rodeado de pura naturaleza pudimos ver el río, ver como en sus orillas había pequeñas pepitas de oro (T5M4DM79-80). Esa nueva forma de asumir la Naturaleza marca una ruptura entre la epistemología occidental y las epistemes indias de entre las cuales se nutre el proyecto intercultural; a las cuales De Sousa Santos (2011) a denominado “epistemologías del sur”, en las que encuentra su asidero para formular alternativas a la modernidad europea.

La Gente en mi Territorio.

La categoría “La gente en mi territorio”, donde “gente” se usa en el sentido que le da Rivera-Cusicanqui (2018) como “gente de a pie”; se actualiza a partir de los códigos “lo

popular”, “procurar el bien del otro”, “sentido de pertenencia” y “relación entre comunidad educativa”. Esta categoría emerge a partir del encuentro con las diferentes gentes, miembros de la comunidad y busca dar cuenta de las percepciones de los estudiantes en torno a las vivencias recreadas a través de las narrativas o de aquellas que se suscitaron gracias a la realización del taller.

Durante la primera salida, era visible la indisposición de algunos estudiantes, puesto que salir a conocer el territorio propio, parecía no llenar sus expectativas, una niña, cuando primero llegamos dijo que era muy lejos ese “moridero” pero una vez que ya tuvimos la experiencia de visitar ese lugar dijo que no que estaba muy equivocada que eso era muy hermoso.

(T5DRB0411208-210). Como se ha mencionado sostenidamente, el territorio de Mortiño ha sido víctima del legado colonial, y uno de sus rasgos más característicos de la matriz de la colonialidad, tiene que ver con el menosprecio de lo propio y la exaltación de lo limpio, lo puro, lo urbano, lo moderno, lo desarrollado y lo civilizado cuyo heraldo es el hombre blanco (Walsh, 2005). Eso probaría la actitud de desdén que inicialmente mostraban los estudiantes, sin embargo, al hacer la caminata y encontrarnos con la Pachamama y con la gente (*T5M4DM80-81*), gracias a su magia, estas lograron hacer cambiar de actitud a quienes, bajo la influencia de estructuras coloniales, inicialmente no estaban muy convencidos de la propuesta de trabajo.

Por los diferentes caminos, se pudo evidenciar como todos los estudiantes se comenzaron a interesar por los otros, cuidando de ellos, dando provisiones y ayudando al cansado, cuidando a los pequeños en aquellas ocasiones en las que los anfitriones de las escuelas primarias se nos unieron (T5DG0911337-342). (ver Figura 10)

Figura 10

Cuidando a los más Pequeños en la Sede Brisas



Ese interés desinteresado por el otro, ese pensar, no en un “Yo” sino en muchos “Yoes” que conforman un nosotros es lo que Matul (2012, como se cita en De Souza Silva, 2013) se refiere como el espíritu humano que se activa con el pulso del corazón y que sobrepasa toda ciencia, eso es una parte importante de lo que las culturas indígenas llaman el “Buen Vivir”.

No obstante, al establecer lo anterior, no se busca de manera acrítica idealizar lo ocurrido en la experiencia de investigación, ni en las culturas indígenas, las cuales también presentaban injusticias e inequidades según lo expresa Paredes (2012, como se cita en Walsh, 2014). Así mismo, había situaciones de menosprecio, como el caso de algunas estudiantes que llamaban “fresitas” a otras compañeras debido a que éstas se mostraban como no habituadas a la vida campesina, las cuales también tenían actitudes de menosprecio hacia las otras, precisamente debido a considerarlas más cercanas a la ruralidad, por lo que evitaban, ocasionalmente algún tipo de contacto, por ejemplo, en los vehículos en que algunas veces se transportaron (T5DIP1111445-457).

Entonces, de lo que se trata, no es de ocultar esas violencias, sino, como lo plantea Grabe (2016) se trata de mostrar que las acciones de paz son más, y mucho más revolucionarias que las acciones violentas, y esto, tanto en la experiencia investigativa, como en la cotidianidad de la vida.

De manera que, a partir de la experiencia, los estudiantes se sienten convocados a continuar con la milenaria tarea de buscar lo mejor para la humanidad, que ese proyecto trazado por los que ofrendaron sangre, vida y sueños, continúe vigente. Al respecto un estudiante expresa:

Desde que empezamos el trabajo investigativo son muchas cosas buenas que he aprendido, de como aquellos profesores de las sedes tuvieron muchos obstáculos para poder llegar a enseñar a aquellas veredas, lo cual lo llena a uno de motivación de que los sueños se cumplen, pero hay que luchar por ellos, saber la historia de sus veredas, sus antiguos dueños y sus herederos, el bello paisaje que nos rodean y su bella comunidad. (T5M2DD28-32)

El relato anterior posee características que permiten ligarlo al proyecto intercultural el cual se va hilvanando a través de muchas luchas, partiendo de los oprimidos, de aquellos que reclaman un mundo en el que quepan todos los mundos, un pluriverso en el que ninguna cultura se pueda llamar la cultura del mundo y ninguna lengua, la lengua del mundo, ninguna moneda sea la moneda del mundo, ni ninguna casa, ya sea una cultura, una epistemología o una ética, sea la casa del mundo, sino una, entre muchas formas de habitarlo. (Rivera-Cusicanqui, 2018; Fernet-Betancourt, 2009; Walsh 2014).

En las visitas a las sedes, los estudiantes atestiguaron de primera mano el largo camino que resta para seguir construyendo una sociedad justa y equitativa, en la visita a la sede Guacas,

ellos pudieron evidenciar el complejo trabajo de las docentes en cuya sede convergen diferentes violencias y que lleva a sus pupilos a enfrentarse a los golpes, ya que como lo mencionaron los estudiantes, ellos reproducen lo que ven en su sociedad, en su familia y comunidad y lo que aprenden de sus docentes. Para Walsh (2005) la escuela tiene un papel preponderante, pues si bien, no es la única institución de socialización, si es la que puede tener un mayor impacto en la sociedad, una labor que está en proceso y que atañe a todo el conjunto de la sociedad.

En el taller de turismo el itinerario no se completó. Las dinámicas escolares imposibilitan que los grupos se mantengan en este tipo de procesos. Los estudiantes al igual que yo estaban animados a visitar dichas sedes, ellos decían que debíamos ir, pero no fue posible. El cierre del año escolar es algo complejo, que no nos dio lugar para efectuar dicha visita debido a que nuestro cronograma se vio interrumpido por actos administrativos de la Institución.

(T5DIP1111445-457)

Sin embargo, se espera, como lo expresa Mejía (2011) que el “germen de la lucha”, de “las nuevas colectividades” y “de rebeldía”; hayan encontrado, en los participantes de la propuesta, tierra fértil, en la que se pueda seguir consolidando el proyecto de construcción de otro mundo en el que quepan muchos mundos, incluidos, por supuesto, el nuestro. Esperamos que las palabras de los estudiantes no se conviertan en lo que Rivera-Cusicanqui (2018) ha denominado palabras mágicas a razón de su vacuidad, si no que estas adquieran la corporeidad, la carga semántica que evocan, en voces como las siguientes:

Eh, la vez que fimos a Brisas también lo que fue Brisas y Remolino también disfrutamos lo que fue al rio, habernos, sumergirnos en él pues fue bastante acogedor y en sí pues me gustó mucho porque pues así aprendí la verdad el significado de pertenencia de lo que es

todo Mortiño de donde pues ahora me estoy graduando gracias a Dios. (T5M3AD16-20)

(ver Figura 11)

Figura 11

Visita al Río en la Sede Remolino



Para concluir, una vez realizado el último taller cuyo énfasis estaba centrado en el territorio, las categorías que emergieron de dicho trabajo según se ha expuesto dan cuenta de cómo en el encuentro con la naturaleza es posible recuperar el vínculo mágico que esta ha tenido con las culturas que desde antaño han habitado el territorio, para quienes la naturaleza se convierte en la fuente de su cosmogonía y el lugar donde ocurre la vida; esto permite cambiar el abordaje occidental acerca de la naturaleza, como una cosa a dominar, un recurso a explotar, por aquella milenaria visión que la aborda como miembro de la comunidad, sin la cual no es posible la existencia, por tanto el bien o mal que le haga la humanidad, se lo hace a sí misma.

Esa recuperación de lo contextual, de ir a la retaguardia a averiguar la biografía del contexto, de la comunidad resulta un acto subversivo, que se sale de las sombras de la cultura hegemónica que desde 1492 ha buscado a toda costa su eliminación y la consolidación de una cultura local con pretensión de universalidad que se instalara en todo el mundo, como la más

apta para ser impuesta en todos los lugares del planeta. Por tanto, la recuperación de esas memorias que dan cuenta, por ejemplo, de que las culturas indígenas nunca se han sabido inferiores a la cultura occidental, sino que siempre han luchado por permanecer vigentes, brinda nuevos horizontes que no permiten resignarse a aceptar de manera acrítica el estado de cosas actual, sino a reconfigurarlo de manera que ningún modo de vida se imponga a los otros modos de vida del mundo, para que todas las sociedades puedan (con)vivir de manera intercultural, en paz, en justicia y con equidad.

Esa forma de reconocimiento de su contexto y de su territorio es a la vez in interpelación a todo el conjunto de la sociedad acerca de la urgente necesidad de cambiar la relación violenta que la humanidad occidental, principalmente a establecido con la naturaleza. Márquez (2004) citado en Planeta paz (2002) sugiere que los modelos de desarrollo de la cultura dominante han generado impactos muy negativos en la naturaleza lo cual sugiere que para este modelo de desarrollo la naturaleza es una enemiga a exterminar. De ahí, la urgencia de educar a todo el conjunto de la sociedad para construir la paz ambiental. En ese sentido (Fisas 1998) plantea que una educación para la paz es una educación que preserva la naturaleza y la diversidad de las culturas, una que reconoce la identidad y la diferencia para crear alianzas que permitan superar las violencias de las que en estos temas adolece el planeta.

Un aspecto fundamental que debe incorporar dicho tipo de educación tiene que ver con la pedagogía de la memoria, precisamente de la memoria no universal construida por quienes han buscado la destrucción de la naturaleza, sino las memorias glociales, las biografías contextuales que dan cuenta que hubo otras formas de ser y estar en el mundo, en los que naturaleza y humanidad convivieron de forma armónica si poner en riesgo la vida en el planeta.

la memoria debe colocarse al servicio de hacer visibles esas múltiples maneras como se mantuvo la vida personal y colectiva para estar vivo y todavía se puede enunciar como el triunfo de la vida sobre la muerte, y que se convierte en estrategia pedagógica de las miradas críticas y transformadoras para reconocer cómo se enfrenta y tramita el olvido al que algunos quieren someter a las comunidades como otra forma de mantener ese colonialismo interno, que es la mejor forma de mantener viva la violencia, el despojo y el desarraigo como amenaza a quien quiera cambiar ese orden de poder y control que quiere perpetuarse. (Cárdenas & Mejía, 2022, p. 78)

Los ejercicios de memoria son ejercicios que, de camino hacia el futuro, mirando al pasado; mirando las experiencias de vida pasadas que evocan sabidurías que demuestran que vivir en paz con la naturaleza si es posible, puesto que existen pruebas de ello (Rivera-Cusicanqui, 2018). Cárdenas y Mejía (2022) reafirman lo anterior:

la Paz, como una opción de vida, permite evidenciar que, a través de los ejercicios de pedagogías para la memoria, la verdad, la alegría, se pueden construir otras formas de relacionarnos en nuestros territorios, lo que sin duda es un ejercicio a favor de la paz;" (p. 85)

Hallazgos tercer Objetivo Específico

La presente investigación tuvo como propósito analizar las formas de reconocimiento de las identidades culturales que se producen en estudiantes del grado undécimo, al implementar prácticas educativas de tipo intercultural crítico, así como sus posibles aportes a la construcción de cultura de paz. El presente apartado, de corte descriptivo, da cuenta de los resultados del tercer objetivo específico, cuyo propósito fue establecer los posibles aportes de la experiencia pedagógica a la construcción de cultura de paz en la institución educativa Mortiño.

Para establecer los aportes de la experiencia pedagógica a la construcción de cultura de paz, se diseñó un taller titulado “Retornando” (ver Anexo G), cuyo propósito, en primer lugar, estuvo orientado a realizar una socialización acerca de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia pedagógica; y en segundo lugar, a partir de las voces de los estudiantes; determinar los aportes de la estrategia pedagógica a la cultura de paz y las líneas de trabajo para el siguiente ciclo de investigación (ver Figura 12).

Figura 12

Docente Haciendo su Aporte en el Diálogo de Saberes



El presente apartado se completa con una reflexión acerca del rol del maestro y las transformaciones surgidas a partir de la experiencia investigativa.

Una vez desarrollado el taller “Retornando” se identifican cuatro categorías inductivas en torno a los aportes del mismo a la cultura de paz, las cuales son: “Aportes del proyecto”, “acogida del proyecto”, “líneas de trabajo”.

Aportes del Proyecto.

La categoría “aportes del proyecto” se actualiza a partir de los códigos “Cultivo de la humanidad”, “Arraigos territoriales” y “aportes a la educación”. Esta categoría guarda relación con aquellos aportes que realiza el proyecto a partir del desarrollo de los talleres diseñados para la intervención.

Cultivo de la Humanidad.

Para los participantes, el proyecto realizó un aporte relacionado con el cultivo de lo humano, el cual según sus relatos, en primer lugar, tuvo que ver con redescubrirse a sí mismos, al respecto un estudiante menciona:

¿tiene un alma en ese cuerpo?” pues a mí me ayudó siempre mucho eso y algo que yo noté mucho es que usted podía reconocer todas las cosas malas que usted tenía, todo lo malo pero era difícil de conocer lo bueno. entonces después de ese punto y después de dialogar con mis compañeros entonces uno también entendió que así como hay pues algunas cosas a mejorar hay cosas que son buenas de uno ¿no? que fueron las más difíciles de hallar. (T6M6BM5-9)

Esto significa que, a partir de la experiencia los estudiantes pudieron construir nuevas formas de representarse a sí mismos, en donde pudieron destacar sus “cosas buenas” que anteriormente estaban a las sombras de sus autopercepciones negativas. Una de esas capacidades que destacan los participantes es, por ejemplo, la capacidad de agencia, como lo expresa el siguiente relato: “Considero que es la oportunidad para mirarse uno mismo y el entorno para

conocerse y reconocerse como sujeto interactivo capaz de generar realidades que lo satisfagan.” (T6PROMA214-215). Esto significa adoptar una postura crítica frente a la realidad que permita generar una ruptura con la cultura violenta y que a la vez permita la construcción de nuevas formas de ser y estar en el mundo como lo expresa el siguiente relato: “entonces sobre cosas como uno como hijo que hiciera que cambiaron o sea que esos mismos errores que cometieron con usted no los cometa usted luego con sus hijos.” (T6M6BM13-15)

En segundo lugar, los participantes mencionan que otro aporte de la experiencia tiene que ver con el fortalecimiento de la capacidad empática a partir del encuentro con la gente según lo plantea un participante:

las culturas de las de las personas las tradiciones y todo eso llevó a transformar mi personalidad, ya, yo antes no tenía empatía por los demás digamos yo solo pensaba en mí y no en los demás, ahora digamos me pongo en los zapatos de los de los demás, el profesor como me enseñó pues empatía por los demás que me pusiera en los zapatos de los demás, si alguien le pasaba eso, piense si usted le hubiera pasado lo mismo y si le gustaría que lo ayudaran o no le ayudara y todo eso pues me sirvió bastante.

(T6M5MB60-65)

De manera que el trabajo aportó, por medio de la creación de los espacios para el encuentro con el otro, a que los participantes sintieran un interés genuino por el otro, gracias al fortalecimiento de su sensibilidad empática.

En tercer lugar, el proyecto realizó un aporte que permitió fortalecer las identidades culturales de los estudiantes, algo que según ellos mismos, se encontraba débil a causa del desconocimiento, según lo expresa el siguiente participante: “al conocer lo tuyo y tener un

sentido de pertenencia y reconocer lo valioso de todo aquello que te rodea te llenas de alegría y orgullo de pertenecer a ese lugar” (T6M6BM226-227)

En síntesis, la categoría “Cultivo de la humanidad” habla de los aportes que el proyecto realiza a la cultura de paz, comenzando como plantea Fisas (1998) con:

una mirada hacia nuestro interior, en darnos la posibilidad de decidir y en ejercitar el derecho de pensar lo que queremos, en imaginarnos un futuro y en practicar la política en primera persona, sin más intermediarios iniciales que nuestra propia conciencia, para después coparticipar con nuestros semejantes, reconociéndonos autoridad (que no poder) y capacidad creativa, y en asumir que estos actos pueden transformar la realidad. (p. 14)

De manera que descubrir nuestras “cosas buenas” permite tener mejores representaciones de sí, lo cual es un punto de partida para poder imaginar y agenciar otras formas de ser y estar en el mundo; el cual es construido por muchos “yoes” que a través de vínculos positivos como la empatía conforman un nosotros con la potencia imaginar y agenciar la cultura de paz (Fisas, 1998; Lederach, 2007).

Arraigos Territoriales.

Otra tendencia que se pudo evidenciar, a partir de las voces de los estudiantes, se marcó en torno al refuerzo de sus vínculos con el territorio. Para los estudiantes, previo a la realización de la experiencia, el territorio les resultaba intrascendente e irrelevante. Un estudiante relata: “Mi territorio pues fue uno de los puntos que más me gustó y que menos o sea menos esperado, más me gustó” (T6M6BM22-23). Los estudiantes, tenían la vista embotada, lo cual no les permitía habitar de manera plena su territorio (ver Figura 13), según lo expresa el siguiente relato:

Todo fue muy bueno, el proceso me gustó mucho ya que me abrió un poco los ojos a descubrir un mundo que está ahí pero que pasaba desapercibido, toda esa experiencia ganada fue de lo mejor, me gustó mucho todas las actividades las cuales nos dejaron grandes enseñanzas. (T6M6BM235-239)

Figura 13

Monolitos en la Vereda Guacas



Un aporte concreto que se destaca tiene que ver con el conocimiento de lo que Fornet-Betancourt (2009) denomina el conocimiento de la “biografía del territorio” según lo expresa el siguiente relato: “bueno pues identifiqué mi territorio primero que todo ya, pues ya digamos ya conocí por qué la sede Guacas se llamaba Guacas ya conocí por qué Granada, estudié ahí pero no sabía no sabía por qué se llamaba Granada” (T6M5MB57-60). Ese fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con el territorio se refleja en la manera como ellos ahora lo consideran como un territorio de paz, lo que les ha permitido redescubrirlo y transformar sus actitudes y prácticas en torno a la manera de habitar el territorio; como lo manifiesta un estudiante:

Había lugares que aun siendo nosotros de aquí pues no los conocíamos y que son lugares muy bonitos y entonces a mí me gustó mucho porque desde ahora en adelante en vez de yo decirle a mis amigos vamos para el pueblo, pues a mí me gusta decirles vamos a tal lado a tomar una gaseosa o algo y disfrutar de la tranquilidad y la paz que se siente alrededor. (T6M6BM23-27)

A partir del relato anterior es posible, también, evidenciar como los estudiantes además de demostrar cambios a partir del trabajo, inciden en su círculo de amigos para que estos también puedan fortalecer sus vínculos con el territorio y experimentar aspectos de paz en su contexto que antes se hallaban en las sombras así, los estudiantes se convierten en lo que Lederach (2007) ha denominado como “levadura crítica”; seres que hacen que otros experimenten y aporten a la construcción de la paz. Esta misma lectura acerca de estudiantes como tejedores de redes para desarticular la cultura violenta y construir cultura de paz con el entorno y la naturaleza es expresada en los relatos de los profesores, como el siguiente:

Ojalá que ustedes exalumnos sean líderes y sean propulsores de esta cultura que ya ustedes evidenciaron y que sigan mostrándola a los demás y ojalá al mundo entero para que se reconozca el derecho que tiene la Tierra, el medio ambiente a ser cuidado y valorado. (T6PROLO179-181)

Así que el proyecto aporta también a la cultura de paz fortaleciendo en los estudiantes los vínculos con el territorio e impulsándolos a tejer redes con sus círculos de amigos para que se aumente el número de personas transformados a partir del encuentro con el territorio, con la Pacha, pues como lo expresa una profesora, “el proyecto nos recuerda que nos debemos a la naturaleza.” (T6PROLO172-177).

En síntesis, los aportes del presente trabajo de investigación, a propósito del territorio, tiene que ver con la desarticulación de la cultura violenta que crea separatismos entre hombre y naturaleza tendiendo un puente entre ambos que permite que razón y vida, cultura y naturaleza se encuentren y armonicen para no seguir causándonos daño a nosotros a razón del daño que le causamos a la naturaleza. (Fisas, 1998; Lederach, 2007; Macas 2010, como se citó en De Souza Silva, 2013).

Aportes a la Educación.

Estudiantes y profesores señalan que la experiencia tuvo sus aportes a la educación, donde se destaca que los espacios generados para el diálogo horizontal entre los saberes los cuales resultan provechosos para docentes y discentes como lo expresa un estudiante:

En “mi colegio ideal” pues la actividad que tuvimos con los profesores me pareció muy chévere porque pues eh en sí por ejemplo (M1AB) me gustó mucho como hizo la descripción de él que habló y yo creo que un aporte que sirvió tanto a los profesores como nos sirvió a nosotros ¿no? a sí mismo no se dio cuenta de las cosas porque no solo hablamos por hablar sino como que nos pusimos los zapatos, uno del otro, y pues fue un diálogo bacano; una crítica constructiva diría yo. (T6M6BM16-21)

A partir de los intercambios docente-discente es posible ampliar mutuamente las comprensiones acerca de las dinámicas escolares según lo sugiere una profesora “el proyecto pudo aportar en parte a la mirada desde otra perspectiva diferente a las dinámicas escolares que se presentan” (T6PROMA219-220).

El diálogo de saberes permite que la escuela conozca de primera mano los conflictos que atraviesan a sus diferentes actores de manera que sirvan como punto de partida para que incorpore a su proyecto aspectos que resultan relevantes a su comunidad y a la cultura de paz, el

buen vivir. Esto le permitiría a la escuela fijar un nuevo horizonte, donde como lo expresa Cárdenas y Mejía (2022) estas dejen de ser hornos crematorios de la infancia y la adolescencia, y se conviertan en lugares para potenciar la vida. Complementando lo anterior, Boulding (como se cita en Fisas, 1998) agrega: “es esencial una educación que expanda la capacidad de imaginar un mundo diferente. La imaginación da el poder para actuar en favor del cambio social y para poner en marcha aventuras pacíficas constructivas” (p. 20).

En esa nueva construcción de nuevos mundos, el docente debe reinventarse y posicionarse desde su profesión, como quien cumple un oficio moral; como lo sugiere Elliot (2000), para generar genuinos procesos emancipatorios tendientes al fortalecimiento de la cultura de paz. para Cárdenas y Mejía (2022), los docentes:

tenemos que volver a los comienzos simbólicos del oficio docente y posicionarnos como viejos maestros que inauguran día a día la educación generacional, alrededor del canto narrativo de un nuevo abecedario con sentido de paz que nos permita reinventarnos en el lugar mismo donde los niños, las niñas y los adolescentes, podrán decir que aman el mundo que habitan y que sólo el amor, en una escuela de los afectos nos llevará a un mundo posible, a espacios escolares de reconocimiento del otro, reconciliación y hospitalidad. (pp. 81-82).

Acogida del Proyecto.

La categoría “Acogida del proyecto” se actualiza a partir de los códigos “Dificultades para la realización”, “Actitudes de los participantes” y “Potencialidades del proyecto”. Esta categoría guarda relación con aquellas actitudes presentes en las personas en calidad de participantes u otros miembros de la comunidad educativa quienes fueron impactados por el proyecto.

Dificultades Para la Realización.

La realización del presente proyecto de investigación representó algunas dificultades, principalmente al momento de la realización del cuarto y quinto taller, “Mi colegio ideal” y “Mi territorio” respectivamente; puesto que en el cuarto se pretendía generar un diálogo en el que se escucharan las voces silenciadas de los estudiantes en cuanto a las transformaciones que ellos consideraban necesarias de generar en el colegio; por otro lado, en cuanto al quinto taller, implicaba movilizar a los estudiantes por el territorio, por cada una de las diferentes diez sedes de la institución, algo ciertamente problemático en el contexto educativo actual. Al respecto, un profesor apunta lo siguiente:

Lo que hizo el profe Dorian el el año pasado de la de las salidas con los muchachos pues fue una discusión grande sí y para él fue durísimo fue pues complicado que que le dieran ese tipo de oportunidades y pues ya se sabe porque por qué de pronto es ese ese tipo de inconvenientes que existen. (T6PROWS132-135)

El profesor menciona que antes era menos complicado movilizar estudiantes, pero ahora a causa de accidentes en dichas salidas, lo que genera problemas legales y penales al docente, la institución y su comunidad en general, este tipo de salidas implican un alto factor de riesgo, que las instituciones educativas procuran evitar. Eso no significa que la comunidad dudara de las bondades del proyecto, pues como se evidenció el día de la graduación, las lágrimas de emoción de parte de los docentes y directivos docentes a la hora de reproducir los documentales y las palabras de los estudiantes tocante al desarrollo del proyecto, así como sus felicitaciones en sus respectivas intervenciones lo demuestran.

De tal manera que para realizar un proyecto de este tipo, hubo la necesidad de tomar riesgos, siempre apelando a lo maravillosos que son los estudiantes y la humanidad que

demuestran cuando se realizan actividades que les resultan importantes, pertinentes y relevantes; esto es, cuando se sienten reconocidos, Una profesora anciana, de una sede refiere que desarrollar proyectos de este tipo tiene un carácter disidente, en donde el investigador puede ser asumido como “loco” según su experiencia propia:

hacíamos un ejercicio tan parecido al que ha hecho Dorian con los estudiantes, que mucha gente me decía que yo estaba loca pero pues eso no, digamos, es bueno demostrarle a la gente que uno va, digamos tratando de rescatar el valor que tienen estos lugares. (T6PROMA189-192)

No obstante, a pesar de las dificultades y lo conflictivo que pueda resultar un proyecto como este, es necesario, en aras de la construcción de paz y la consolidación del proyecto intercultural asumir riesgos, como el que asumió Josué ante el Capitán de la reunión en el Carare, o la que asumió el joven konkomba ante el jefe supremo dagomba, en el norte de Ghana; o la que tuvo Abdul ante el señor de la guerra en Tayikistán, o el que tomaron las mujeres de Wajir, entre muchísimas otras personas que desde todos los puntos cardinales y de las maneras más diversas, cultivando la imaginación moral, asumen el reto de construir un mundo en el que quepamos todos y todas (Lederach, 2007).

Actitudes de los Participantes.

Los participantes y sus familias tienen múltiples elogios para con el proyecto, desde el primer taller y hasta la devolución, ya en condiciones de exalumnos; expresan su agradecimiento y se consideran afortunados de haber vivido la experiencia. Incluso los niños no participantes, junto con sus padres de familia, expresan su gratitud. Ellos manifiestan que el grado undécimo, gracias a la realización de proyecto fue el mejor año escolar, y las memorias de los aprendizajes es algo que conservarán de por vida.

El impacto fue tan grande, que incluso las actitudes de los estudiantes se convirtieron en una limitante a la hora de la evaluación, de recabar las nuevas líneas de trabajo, puesto que estos ni siquiera sugieren cambios a realizarse. Un participante expresa lo siguiente: “fueron cosas muy bonitas y una experiencia maravillosa desde mi punto de vista todo estuvo perfecto no sé; si hay cosas a mejorar, a mejorar, seguramente el profesor las encontrará porque es tenaz.” (T6M6BM29-31).

De manera que, por parte de los estudiantes participantes, la línea de trabajo que se puede trazar, es hacia la continuación del proyecto. Eso, claramente no significa que no haya un buen número de cosas a mejorar, sino que la manera como el proyecto los impactó, y la forma como lo vivieron fue significativa y trascendente como lo indican sus voces; “No sabría decir exactamente cuales, pues el proceso de la forma que yo lo realicé estuvo muy bien y me pareció perfecto, a mi gusto” (T6M6BM240-241).

A partir de las actitudes de los estudiantes en torno a la experiencia, se puede establecer que el proyecto de investigación acción realiza aportes a la cultura de paz en tanto que en la experiencia tanto los fines como los medios fueron pacíficos. De manera que el proyecto como tal resulta un aporte a la paz, reflejada en las actitudes y comportamientos de los participantes y que se puede ampliar a otros actores. Puesto que su desarrollo, ha adoptado un paradigma y un enfoque, cuyos métodos, técnicas e instrumentos de transformación no ha implicado destrucción opresión, intransigencia, trasmisión de odio, exclusión, sino que lo ha hecho a través de instrumentos que afirman el proyecto de cultura de paz (Fisas, 1998)

Potencialidades del Proyecto.

Una última actitud frente al proyecto, la cual fue recurrente en los asistentes al taller de devolución “Retornando” tiene que ver con el hecho de avizorar en él, algunas facultades de tipo

organizativo, disidente, subversivo, rebelde, capaz de generar alternativas de cambio a partir del diálogo, la negociación y la escucha. Al respecto un profesor refiere:

La idea es que, que poder tener unos acuerdos no solamente digamos internamente entre nosotros y los estudiantes y que se haga unas, un tipo de socializaciones con los estudiantes por eso estamos aquí por eso nos estamos escuchando. Poder hacer estas socializaciones para llegar a esos acuerdos y a partir de ahí buscar como esas alternativas de cambio. (T6PROWS112-116)

Estos procesos que son propios de los proyectos decoloniales, interculturales y sociales, guardan sintonía con el proyecto de cultura de paz y de educación para la paz puesto que como lo sugiere Fisas (1998), empodera a quienes sufren directamente los estragos del conflicto, puesto que su resolución requiere de un diálogo intercomunitario, y dota a las organizaciones locales con los medios adecuados para intervenir socialmente.

Para la comunidad educativa de Mortiño, el proyecto posee la potencia para convocar a la gente, desde lo local, por medio de diálogos de saberes, para quitarse las cadenas de opresión que por centurias los han oprimido.

en ese caso quisiera como que nombrar la, el sistema mundial el sistema la globalización que existe y por lo cual creo que el proyecto es viable, el proyecto es viable para cambiar esas, esos modos de vida donde como lo dice el profe Dorian, el titular del proyecto el líder de proyecto, ahí todo se compra, todo se, todo se quiere comprar, todo se quiere vender cosas materiales inclusive hasta los seres humanos en el mundo y hay países dominantes como, bueno creo que ya todos saben cuáles son los países dominantes, en el mundo, los, nosotros los sudamericanos pues somos los que realmente estamos viviendo la, las consecuencias (T6PROWS69-75)

En ese sentido, el proyecto de investigación, al operativizar en tiempos-espacios concretos las disposiciones de la cultura de paz, tiene la potencia de movilizar a la gente para su propia transformación y la de su entorno (Fisas, 1998). Esto es, para rebelarse, conquistar el alma, y derrotar cultural y espiritualmente, a la violencia (Restrepo, 1996; parafraseado en Fisas, 1998).

Líneas de Trabajo Para el Siguiete Ciclo

La categoría “líneas de trabajo para el siguiente ciclo” se actualiza a partir de los códigos “Interculturalidad”, “Aportes de la comunidad al proyecto” y “Nuevas líneas de trabajo”. Esta categoría guarda relación con el horizonte que debería tomar el siguiente ciclo de la espiral del proyecto de la investigación-acción, destacando en un primer momento el lugar de enunciación, luego, la manera como, desde su rol, cada uno de los miembros de la comunidad educativa aportaría al fortalecimiento del proyecto y terminando con los temas y actividades que a juicio de la comunidad, necesitan ser intervenidos para la transformación.

Interculturalidad Para la Paz.

Para la comunidad educativa, el proyecto necesita mantener su enfoque intercultural, debido a que ellos consideran que los *estudiantes*, a causa de la cultura colonial, monocultural, ha impuesto un intercambio desigual, injusto y violento entre los países del norte y los del sur:

Eh, ese sistema global es un sistema que se nos ha impuesto y es un sistema que está en la mayoría de los de los países latinoamericanos ¿sí? Porque existe que todos los países latinoamericanos deben estar de acuerdo con esas potencias mundiales para que ese sistema esté bien y para que ellos sigan estando en su poder y para que sigan siendo, satisfaciéndose de sus grandes comodidades que que tienen. (T6PROWS92-96)

Esa cultura violenta ha conducido a que los estudiantes, junto con todas sus familias, vivan vidas indignas, es decir por debajo del umbral de dignidad; “y pues obviamente los muchachos también tienen esa presión porque ellos de pronto no, que, no reciben o no tienen, no tienen acceso muchas cosas que ellos quisieran también ¿sí? (T6PROWS91-92)

Además, los profesores consideran que la cultura dominante a través de sus industrias culturales, continúan minando y debilitando las identidades de los estudiantes y de toda la comunidad en general como lo expresa el relato de una profesora:

porque tenemos eh, mucha información de los medios masivos de comunicación de las redes sociales donde nos incitan o nos mueven a probar otro tipo de culturas como la cultura emo, la cultura roquera, o a veces cultura asiática, cultura mexicana. Eh, vemos, o ven mucha Rosa de Guadalupe; ya andan diciendo ay güey, y entonces hemos dejado de lado como nuestra jerga de, de nuestro pueblo, esto, muchas veces también desconocemos nuestras raíces pastusas. (T6PROLO156-161)

Por todo lo anterior, se hace necesario, mantener el propósito de seguir construyendo una cultura de paz, de la mano de los proyectos interculturales y decoloniales e identitarios que ayuden a construir paz, donde los estudiantes puedan ir a la búsqueda de lo universal sin perder sus raíces (Fisas, 1998).

Aportes de la Comunidad Desde sus Roles Específicos al Proyecto.

Los estudiantes refieren que sus aportes al proyecto pasan por lograr que las experiencias que ellos han vivido alcancen a otras personas, al respecto el siguiente relato: “Compartiendo mis experiencias con mis amigos y la comunidad en general con los cuales comparto, así como

en algún momento yo viví experiencias bonitas dentro de esta investigación; lograr que otros también las vivan” (T6M6BM230-232).

Y en cuanto a los docentes, sus aportes, pasan por despertar el interés por la construcción de paz desde lo local, en el día a día, desde lo cotidiano como lo expresa una docente: “Desde mi rol como docente mi aporte es despertar el interés por el conocimiento de la historia de cada familia y de la vereda en general, de esta manera dar la importancia que merecen cada una de ellas”. (T6PROMA216-218)

Así, los aportes por parte de la comunidad educativa pasan por hacer crecer desde su campo de acción, desde lo local, la cultura de paz.

Nuevas Líneas de Trabajo Investigativo.

A partir de las voces de la comunidad educativa, ha sido posible identificar las nuevas líneas de trabajo para el siguiente ciclo de la espiral de investigación acción, según las cuales se hace necesario llevar el proyecto investigativo hacia otros campos que contribuyan a la construcción de la cultura de paz.

El primer aspecto, de gran importancia que se menciona es el de involucrar en el trabajo, poblaciones que no se consideraron en la idea inicial como exalumnos y docentes (T6M5MB242-248), así como a los niños de educación básica primaria como lo expresa una profesora:

al proyecto quiero aportar que sería muy significativo que ojalá el profe pudiera compartírnos eh, a algunos docentes que estemos interesados, la forma cómo abordar los talleres con nuestros estudiantes desde básica primaria para que ellos también hagan su, hagan su auto reconocimiento y puedan, podamos como encaminarlos a esto de forzar de fomentar, mejorar su identidad cultural. (T6PROLO152-156)

Por otro lado, las líneas de trabajo en cuanto a nuevos asuntos a abordar se relacionan con incluir aspectos de agricultura tradicional, los llamados cultivos de pan coger y el turismo de la zona (T6PROMA221-122). Otra docente menciona la necesidad de incluir el significado de la estatuaría del contexto de Mortiño y el municipio para conocer aspectos de su cultura que aporten a la construcción del buen vivir (T6PROMA221-122). Y, finalmente un docente habla de la necesidad de redescubrir la comida tradicional, las huertas caseras para fortalecer la seguridad alimentaria y evitar la comida chatarra que causa problemas de salud.

El Lugar del Maestro en la Investigación

¿Por qué Soy un Maestro Investigador?

A continuación, se presenta una breve reflexión acerca del papel del maestro en la investigación en sintonía con el paradigma crítico de la pedagogía y la investigación acción. Esta reflexión está orientada a responder la pregunta ¿Por qué soy un maestro investigador? Para guiar esta reflexión se tomaron como referencia las características del maestro investigador, señaladas por paulo Freire (2014) en su libro “Pedagogía de la autonomía”, para finalmente concluir con las transformaciones experimentadas por el maestro investigador.

En primer lugar, considero que soy un maestro investigador porque me asumo como ser histórico y, a la realidad como algo que está ahí pero de manera contingente, también histórica, lo que significa que podemos intervenir en ella para transformarla, eso significa que el estado societal vigente, es una realidad creada, y al resultar violenta para la mayoría de los pobladores de la tierra debemos, desde nuestros campos de acción, hacer algo para transformarla.

Eso me ha movido a tener una postura crítica frente a la realidad y la educación bancaria que reciben los estudiantes, la cual no los reconoce como seres con conocimientos socialmente contruidos, sino que los asume y discrimina como faltos de humanidad, quienes necesitan ser adiestrados para que puedan ser asimilados por la cultura hegemónica, que ha buscado la implementación de una educación para el mercado; eliminando de manera violenta, sus saberes, sus tradiciones y sus culturas en general; para insertarlos en la globalización neoliberalizada que desposee a los hombres de su humanidad para convertirlos en recursos a explotar en beneficio de las omnipotentes multinacionales.

Por tanto, asumiendo una postura crítica y la responsabilidad ética de ser docente, junto con los estudiantes realizamos este trabajo de investigación rigurosa, disidente, subversiva y

esperanzadora que propende por construir una cultura de paz, que para el caso del contexto de Mortiño, pasa por fortalecer las identidades culturales de los estudiantes de manera que estos se puedan reconocer, (re)descubriendo sus propios cuerpos como el principal territorio de paz; y el reconocimiento de sus identidades culturales, como la condición sin la cual no es posible hablar de interculturalidad, puesto que su negación implicaría quedar flotando y ser absorbidos por la cultura dominante que ha perpetuado por centurias las violencias, las injusticias, los autoritarismos y las inequidades.

Consciente de la urgencia que docentes y dicentes pasen de un papel consumista del conocimiento a producir conocimiento, a través de la investigación acción, la cual también posee un carácter crítico y emancipador de la realidad; se diseñan. basado en los intereses y las actitudes de los estudiantes, estrategias que permitan diálogos de saberes ya que consideramos que la generación de conocimiento y la educación son actos dialógicos y comunicativos, mediante los cuales a la vez se aprende y se enseña.

Creo que soy un maestro investigador porque a través de la acción educativa, estimulo la capacidad creadora de los estudiantes para que ellos puedan asumirse como seres sociales, históricos, pensantes y comunicantes, transformadores, creadores y constructores de sueños tan hermosos; como el de inventar mundos otros, glociales, relacionales, interculturales, en donde quepamos todxs.

Transformaciones Experimentadas por el Maestro

Son muchas las transformaciones experimentadas a partir de esta experiencia, sin embargo, paso a describir brevemente aquellas que han resultado más significativas desde la intensidad de la experiencia de vida y aquellas que guardan relación con los ejes temáticos del presente trabajo.

A partir de la experiencia, el conocimiento que esta me ha aportado acerca del territorio y la madre naturaleza en general; como el resto de los participantes, retorno constantemente a ellos para armonizar con ellos y ampliar la red de personas que, como yo, sean afectados por este para trabajar por una paz ambiental.

He aprendido a habitar mi cuerpo de una manera que nunca lo había habitado, fortaleciendo el reconocimiento y la autoestima, mejorando el autocuidado y de ahí, propendiendo por el cuidado del otro.

He aprendido a ver las paces por todos lados, de la mano de autores como Lederach (2007) según el cual incluso el pesimismo, si se mira desde un enfoque de paz, resulta una virtud. Esto ha permitido en mi desarticular y deslegitimar muchas violencias que antes del proyecto pasaban ocultas.

He cambiado mi percepción de trabajar en soledad, pues reconozco que en el encuentro con el otro, a través del trabajo en equipo, gracias a la alteridad, se dan procesos sinérgicos que son imposibles de conseguir en aislamiento.

He aprendido que si no hay reconocimiento de las identidades culturales, la interculturalidad es imposible, pues tal tipo de relación solo se da en el encuentro entre diferentes.

He aprendido que la realidad, al igual que yo somos históricos y por tanto susceptibles de ser transformados.

He aprendido que somos parte de la naturaleza y el daño que le hagamos a ella nos lo hacemos a nosotros mismos.

He aprendido que los lazos que se tejen con los participantes en genuinos procesos de investigación acción, son exponencialmente más fuertes que aquellos entre estudiantes y con los maestros que se dan en la monotonía de la educación bancaria.

He aprendido a cultivar mis ojos interiores para ver en mí y en los otros, sujetos como fines en sí mismos y no como instrumentos para satisfacer las necesidades de otros.

He aprendido que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo se convierten en palabras mágicas, vacuas, cuyos significados no las habitan.

He aprendió que para un docente, trabajar por la construcción de paz es una responsabilidad ética.

Conclusiones

De acuerdo con el conjunto de datos recolectados y analizados, con miras a dar respuesta a la pregunta de investigación que guio este trabajo, se encontró que fueron diversas las formas de reconocimiento que se produjeron a partir de la implementación de prácticas educativas de tipo intercultural, las cuales aportan a la construcción de cultura de paz. Para guiar la lectura de estas conclusiones, se han organizado de acuerdo con las fases de la presente investigación. Se ha buscado que cada conclusión, contenga tanto las formas de reconocimiento de los estudiantes y cómo estas aportan a la cultura de paz.

A partir de la etapa diagnóstica del estudio se concluye que los estudiantes reconocen que en el contexto en el que transcurren sus vidas, coexisten paces y violencias. Ambas poseen un carácter contingente en tanto construcción cultural, esto es, producto de la mente humana; por tanto, es posible y urgente la desarticulación de las violencias que dañan sus cuerpos, sus familias, su escuela y su territorio junto con la comunidad causándoles traumas e impidiéndoles una vida en paz y en dignidad.

El diagnóstico permitió evidenciar que para los estudiantes, sus vidas transcurren en contextos diversos y a razón de la diversidad y la diferencia se suscitan conflictos que se abordan en ocasiones de manera violenta o pacífica. Sin embargo las violencias, entre las que se destacan las de tipo cultural, han sido percibidas como más robustas que las paces, causando traumas en los estudiantes. esto los ha llevado a presentar unas débiles identidades culturales, puesto que ellos en muchos casos han llegado a odiarse a sí mismos y a menospreciar las instituciones de socialización; tales como sus familias, su escuela y su sociedad; menosprecio que se ha extendido incluso hasta su territorio y su comunidad en general.

Lo anterior no significa que los estudiantes no reconozcan la importancia de las diferentes instituciones y de su territorio y comunidad en general; en cambio sugiere que para los estudiantes estas instituciones se rigen bajo disposiciones coloniales violentas que obstruyen que en su seno se construyan relaciones e interrelaciones enriquecedoras, proclives a la paz, la justicia y la equidad. De igual manera, a pesar de las violencias, los estudiantes reconocen que en su contexto no todos los conflictos se resuelven de manera violenta, en cambio, ellos dan testimonio de diversas formas como en su comunidad se ha usado de inteligencia a la hora de la resolución de los conflictos; sin embargo, esto no adquiere la resonancia que alcanzan las acciones violentas, algo que genera en ellos una actitud de resignación e impotencia frente a los aspectos violentos de su cultura.

Por tanto, resulta de trascendental importancia para ellos, en medio de la conflictividad que subyace a su diversidad; trabajar para fortalecer las acciones de paz al mismo tiempo que se debilitan las acciones violentas. Ello implica un abordaje de la paz como el planteado por Muños & Rueda (2010) quienes proponen el concepto de paz imperfecta, la cual se construye en contextos en los que esta convive con violencias, y cuyo fortalecimiento pasa por detectar aquellas acciones en que se distingue la paz para potenciarlas, siendo esta, a la vez, la manera como se minimizan las violencias.

Seguidamente, a partir de la etapa de intervención, se concluye que ellos se identifican como seres humanos, cuya humanidad representa historicidad, y a razón de esa condición contingente sus cuerpos experimentan emociones -base de su humanidad-, que reflejan sus sistemas de creencias, a partir de las cuales se construyen sus culturas. Por tanto, construir una cultura de paz pasa por fortalecer las emociones que permitan un reconocimiento de si y del otro

como sujeto, para disminuir la competitividad que polariza y divide las sociedades entre vencedores y vencidos, desarrollados-no desarrollados, opresores y oprimidos. Para ello es de trascendental importancia construir una cultura que privilegie la reciprocidad, la ayuda mutua, la cooperación; es decir, el reconocimiento de la vulnerabilidad de la condición humana para construir entre todos una sociedad en paz, en justicia y en dignidad.

La construcción de la cultura necesariamente debe apuntar a la transformación de las diferentes instituciones sociales, las cuales pueden reproducir un orden violento o de paz. Una primera institución a transformar es la familia, en la cual los estudiantes reconocen el cuidado que tiene de sus miembros; sin embargo, también reconocen que es una institución que reposa sobre bases patriarcales y racistas que dificultan la comunicación e imposibilitan la autonomía. No obstante, los estudiantes reconocen que al interior de la familia se pueden generar rupturas con sus aspectos violentos, para pasar a ser convertida en una institución que resuelve sus múltiples situaciones conflictivas usando de creatividad para enriquecerse de ellas. Los estudiantes sugieren que para la mejora de aspectos como la comunicación y la autonomía, es necesario mejorar la escucha genuina, es decir entre iguales; para ellos, ser escuchados y escuchar al otro es clave a la hora de generar transformaciones en el seno familiar.

Una segunda institución a transformar es la educación, la cual es reconocida por los estudiantes como su segundo hogar. Ésta, similar a lo que hace su primer hogar tiende a reproducir la cultura occidental, a la vez que procura la eliminación de las no occidentales que se congregan dentro de sus muros. De manera que para los estudiantes la escuela debe usar de suficiente inteligencia para gestionar los conflictos que se suscitan en su interior a raíz de la diversidad, para que todos ellos puedan tramitarse por medios pacíficos sin la necesidad de eliminarlos, sino superarlos de manera creativa y enriquecedora para todos. Para la escuela el

desconocimiento de su contexto situacional ha significado la pérdida de relevancia e importancia a causa de la imposibilidad de conectar con los intereses concretos de su comunidad educativa. De ahí que reconocer los saberes locales y su importancia para la comunidad educativa se convierte en un imperativo para la educación. Esto le puede permitir el aprovechamiento de saberes que, a causa de su prepotencia, ha menospreciado por considerarlos primitivos, supersticiosos; más cercanos a la naturaleza que a la civilización, algo que ofende la dignidad de los estudiantes.

Para los estudiantes el abordaje despectivo de la naturaleza por parte del modelo de educación occidental, basado en las lógicas del mercado; pasa por el desconocimiento de la misma como un sujeto, una orisha en la cual se recrea la vida. Ellos reconocen la importancia de conocer la biografía de cada contexto, ya que estas dan cuenta de aspectos de las culturas ancestrales, de cómo se las arreglaron para vivir sin necesidad de poner en riesgo la vida misma; de la manera como solucionaron las violencias de forma pacífica, de sus resistencias y de la manera creativa como han podido hacer que la vida prevalezca ante la muerte, a pesar de tantas arremetidas.

Finalmente, a partir de la devolución, se concluye que el presente trabajo tiene la potencialidad de crear espacios y de convocar a la comunidad para realizar un diálogo de saberes, del cual emerjan alternativas disidentes que permitan emanciparse de la cultura de la violencia, a la vez que se construye y fortalece una cultura de paz. Para lograr la construcción de la cultura de paz, se hace necesario partir de sí mismo, es decir, del fuero interno de cada persona, en la mente, en donde se opta ya sea por la violencia o la paz a la hora de elegir la manera como se resolverán las situaciones conflictivas por las cuales ellos atraviesan.

Una vez interiorizado en cada persona que tanto violencia como paz son opciones posibles y que la paz es un valor deseado por todo el conjunto de la sociedad, cada persona puede hilvanar la red de la paz; de manera que cada sujeto puede convertirse en constructor de paz, quienes como la levadura que menciona Lederach (2007) ensanchan y fortalecen las paces, al tiempo que desarticulan las violencias. De manera que la paz, se teje con el otro y con lo otro, en el día a día, de múltiples maneras, sin intentar imponer una única paz, lo cual ya sería otra forma de violencia, sino prestando atención a la polifonía de voces con las cuales la paz es pronunciada.

Referencias

- Ahumada, C. (2022). Los relatos tradicionales estrategia para fomentar la identidad cultural y la cohesión social. *Consensus (Santiago)- Revista Interdisciplinaria de Investigación*, 6(1), 03-21. <http://pragmatika.cl/review/index.php/consensus/article/view/113>
- Aiterwegmair, K., Mier, M., Cacho, T. G., Aguirre, F. L., Vilsmaier, U., Merçon, J., & Velarde, R. M. (2021). Recreando agri-cultura: Conocimientos agroecológicos e identidades campesinas en un proceso de educación-investigación-acción en Chiapas, México. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11925-e11925.
- Amador-Baquiro, J. C. (2021). Memorias de hechos atroces, emprendimientos artístico – estéticos y visualidad: un estado de la cuestión. *Encuentros*, 19(1), 40-62. Doi: 10.15665/encuen.v19i01.2307
- Amin, S. (1989). *El eurocentrismo: Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2002). El acto de escuchar. En B. Roland. *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 243-256). España: Paidós.
- Beatriz-Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. *Educación y Educadores*, 22(2), 237-255. DOI: 10.5294/edu.2019.22.2.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Bolaños, J. I., Tumiñá, J. F., & Ullune Almendra, C. (2020). Hacia una didáctica artística decolonial: Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 135-159.
- Bonan, L., Bonanata, J., González, M.L., Pittaro, A., Chadwick, G. & Azpiazu, S. (2021). La significatividad del ciclo del agua: Un camino para explorar modos de construir una

- educación científica intercultural. *Tecné, Episteme Y Didaxis: Ted* (50), 15- 34. <https://doi.org/10.17227/ted.num50-14208>.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, E. (2021). Resistencias, prácticas y narrativas interculturales. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13), 24-36. doi: <https://doi.org/10.35600.25008870.2021.13.0200>
- Candau, M. F. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir* (pp. 145-161), Quito: Abya-Yala.
- Cárdenas, S., & Mejía, M. R. (2022). *Viajeras y viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI: Expedicionarias, expedicionarios, viajeras y viajeros del eje cafetero*. Bogotá: Planeta Paz.
<https://bibliotecaplanetapaz.org/bitstream/handle/bpp/102/ExpedicionEjeCafetero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cuche, D., & Mahler, P. (1999). La noción de cultura en las ciencias sociales (p. 93). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Cuellar, Y., & Castellanos, M. (2018). *Emociones en narrativas de maestras acerca de una vida digna: Educar para la paz* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana].
<https://repositoriousco.co/handle/123456789/1785>
- Cusicanqui, S. R. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, 21-66.
- De Souza Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Clacso, Prometeo Libros.
- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir” / “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. *Pedagogías decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (re) Existir y (re) Vivir*, 1, 470-507.
- Dussel, E. (1996). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4a. Ed.). Ediciones Morata.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Enríquez, N. S. (2021). *Fortalecimiento de la identidad cultural afro, a través de una propuesta pedagógica enfocada en la gastronomía ancestral*.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44311>
- Fanon, F. (1987). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. Txalaparta

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Fernández, S. S. (2011). Hacia la interculturalidad desde la cultura de paz. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, (1), 117-136.
- Ferrada, D., Jara, C. & Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 7-27. DOI:10.30827/profesorado.v25i3.21455.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 20(1), 2-10.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. J. Viaña et al. *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate*. La Paz, III CAB.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto: Cursos del college de France, 1981-1982*. Ediciones Akal.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego-Jiménez, M. G., Carbonell-Bernal, N., & Pila-Sanango, E. D. (2021). Proyecto intercultural a través del aprendizaje dialógico en 7º EGB en Ecuador. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(30), 62–78.
<https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.05>

- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242).
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Fragoso, O., Álvarez, I., & Valdés, J. (2021). Interculturalidad, posibilidad de encuentro entre saberes, sentires y vidas. *Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(6), 96-111. DOI:10.35600.25008870.2021.11.0192.
<http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/76>.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, (9), 141-153.
- Grabe, V. (2016). *La paz es más revolucionaria que la guerra. M-19: Propuestas de paz y de país* [Doctoral dissertation, Universidad de Granada, España].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56528>
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall & DuGay, P. *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill-Interamericana Editores
- Hobsbawm, E. J. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3,5-17.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Institución Educativa Mortiño (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Isnos.

- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*.
Barcelona: Grao.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de paz*.
Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Lenkersdorf, C. (2011). *Aprender a escuchar*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Lévi-Strauss, C., & Bastard, N. (1970). *Tristes trópicos*. Eudeba.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167).
- Mantilla, J., Mantilla, P., & Echeverría, A. (2021). El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: Estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador, *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Para Inclusión Social*, 15, 1-10.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Maturana, H. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. *El Ojo del Observador: Contribuciones al Constructivismo*, 157-194
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation- revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA. Jossey- Bass.

- Mieles, S. (2019). Los etnotextos: una herramienta de fortalecimiento de la identidad cultural de estudiantes de sexto grado. *Revista Cedotic*, 4(1), 246-264.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2237>
- Noddings, N. (2002). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires, Argentina: Amarrortu.
- Nussbaum, M. C. (2006a). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2006b). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Palacio, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia: Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 46-60.
http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_3.pdf
- Pineda, E., & Orozco, P. (2018). Narrativas y relatos del buen vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Ciudad Paz-ando*, 11(1), 40-50. doi:
<https://doi.org/10.14483/2422278X.12728>

- Pizarro, D. M. S. (2022). la radio como proyecto escolar dentro de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (33).
<https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2418>.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quintero-Solano, A., Riveira-Zuleta, C. A., Mosquera-Arteta, A., Barrios-Cano, J., y Manotas-Salcedo, E. (2019). Eficacia intercultural y uso de videos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 119-133 DOI:
<https://doi.org/10.21501/22161201.3063>.
- Rendón, P. C. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 9(1), 35-48.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ríos, J. D. (2019). *El fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa "Quislag" Canton Alausi "Parroquia Tixan, periodo 2018-2019"*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Rodríguez, R. A. (2021). *Nuevas estrategias didácticas de aprendizaje de saberes tradicionales afrocolombianos: Fortalecimiento y afianzamiento de la identidad cultural*.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44138>.
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. & García Jiménez, E. (2021). La construcción de las identidades culturales en niñas y niños migrantes: Un enfoque desde la etnografía

- colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 483-501. DOI:
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.441411>
- Ruano, J. C., Aguilar, P. L. C., & Astudillo, J. G. R. (2020). Pedagogías artísticas y praxis interculturales: el cine documental como herramienta didáctica para la innovación educativa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (92), 455-485.
- Sarte, J. P. (2018). El existencialismo es un humanismo. *Revista Santander*, 13, 244–261.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8940>
- Spivak, G. C., & Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. doi:
10.11144/Javeriana.m14.ndcm
- Stein, E (2003). *Sobre el problema de la empatía*. Trotta.
- Tuaza, L. A., & Ríos, J. D. (2021). *El fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa “Quislag” cantón Alausí, “parroquia Tixán, periodo 2018-2019* [Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Chimborazo].
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7738>
- Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

- Vargas-Garduño, M. D. L., Ramírez Cruz, L. D. C., Méndez Puga, A. M., & Vargas Silva, A. D. (2016). La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos Sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13), 1-16.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Villa, W., & Villa, E. (2013). *Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos: El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano*. Pedagogías decoloniales. Quito: Abya Yala
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Querétaro: En cortito que´s pa´largo*.
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research-based professionalism in education? A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York. NY. The Guilford Press.

Anexos

Anexo A

Consentimiento Informado



DEPARTAMENTO DEL HUILA
MUNICIPIO DE ISNOS
INSTITUCION EDUCATIVA MORTIÑO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROYECTO DE INVESTIGACION

En este consentimiento informado, usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante [Redacted] identificado con documento N° [Redacted] luego de comprender en qué consiste la investigación "*La educación intercultural en el fortalecimiento de las identidades culturales*" una propuesta de investigación que tiene como objetivo identificar los aportes de la educación intercultural crítica en el fortalecimiento de las identidades culturales en estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Mortiño del municipio de Isnos, proceso que se realizara mediante la investigación acción, adelantada por línea de investigación pedagogía de las emociones de la Maestría en Educación y cultura de paz de la Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación, modalidad presencial.

Objetivo de la Investigación: La presente investigación tiene como objetivo:

- Identificar los aportes de la educación intercultural crítica en el fortalecimiento de las identidades culturales en estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Mortiño del municipio de Isnos

Beneficios: Investigar sobre los aportes de la educación intercultural crítica en el fortalecimiento de las identidades culturales en estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Mortiño aportará al reconocimiento de sí, su familia y su territorio, promover el dialogo horizontal entre los estudiantes y cultivar el orgullo por los saberes locales tanto ancestrales como actuales.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: Los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: En caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar al docente Dorian Hermicson Samboní Chilito en el número telefónico: 321-3653508

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en vereda Mortiño del municipio de Isnos a los ____ días, del mes de _____ del año 2022.

Nombre del acudiente
Cédula [Redacted]

Firma del acudiente
Cédula [Redacted]

Anexo B

Taller 1: “Yo Soy Porque Tú Eres”

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

GRUPO MINCIENCIAS- INVESTIGACIÓN EN EL AULA

MARIETA QUINTERO MEJÍA

NINE YOFANA BALLESTEROS

ESTRUCTURA DE TALLER PARA LA DEVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD

DESCRIPCIÓN GENERAL	
Campo de co-creación	La propuesta de mediación estética que va a ser empleada para presentar los riesgos encontrados a partir del contexto de la I.E. Mortiño es la “Cartografía Corporal”
Título del taller	Yo soy porque tú eres.
Tema	La vulnerabilidad cultural de la comunidad de la Institución Educativa Mortiño.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socializar las situaciones de riesgo, expresadas en manifestaciones racistas y discriminatorias presentes en la comunidad de la Institución Educativa Mortiño.
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	
Descripción general de la actividad	<p>Se realiza un orden del día en el cual se plasman las actividades y los tiempos aproximados para su desarrollo, que tendrán lugar durante el taller. Los cuales son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Un rompehielos (a partir de una imagen con contenido racista https://www.gettyimages.es/fotos/racismo, permitir a dos estudiantes que expresen cómo creen que se sienten las personas víctimas de racismo y discriminación). 3. Presentación de los riesgos hallados en el contexto de Mortiño. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conductas racistas y discriminatorias. <ul style="list-style-type: none"> ○ Estereotipos ○ Tokenismo ○ Roles ○ Autoimagen

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de las palabras ○ Baja intensidad en sus identidades culturales <ul style="list-style-type: none"> ○ Vergüenza por su procedencia ○ Deseo de migrar del territorio ○ Subvaloración de los saberes locales ○ Desconocimiento del territorio <p>4. Exposición de las oportunidades de transformación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La educación intercultural <ul style="list-style-type: none"> ○ Fortalecimiento de las identidades culturales ○ Diálogo horizontal entre los miembros de la comunidad educativa ○ Reconocimiento de la cultura propia ○ Orgullo por los saberes locales. <p>5. Sensibilización por medio de cartografía corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es la cartografía corporal o mapa del cuerpo? ○ Dibujo de la silueta de cada uno de los estudiantes ○ Plasmar en cada silueta, sus partes del cuerpo relacionadas con el racismo y la discriminación, a partir de dibujos, íconos, símbolos o texto. <p>6. Diálogo de saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposición de su propia cartografía corporal ○ Establecer relaciones entre las similitudes de las formas en que los estudiantes han sido víctimas de racismos y discriminación. ○ Establecer las diferencias de las formas en que los estudiantes han sido víctimas de racismo y discriminación. ○ Establecer si los estudiantes, en algún momento han actuado de manera racista y discriminatoria con sus compañeros y/o compañeras. <p>7. Cierre de la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada estudiante coloca una cura o una venda (simbólica) en sus partes del cuerpo que han sido víctimas del racismo y la discriminación, en cada una de ellas, escribe la forma como consideran que mejor sanan sus heridas.
Duración de la actividad	El tiempo destinado para el desarrollo de la actividad es de 2 horas y media.
Sensibilización	1. "Mundos Otros"

	<p>Para el proceso de sensibilización se adoptará la expresión de la Investigadora Catherine Walsh “Mundos Otros” y su perspectiva de “Interculturalidad crítica” a partir de la cual se busca por un lado reflexionar acerca de la realidad en que vivimos actualmente en el territorio y por otro lado, la posibilidad que abre esta expresión, de construir formas otras de ser y estar en el mundo, con equidad, justicia e igualdad, lo cual permitiría la superación de la cultura hegemónica que conlleva a las actuales practicas racistas y discriminatorias que legitiman las jerarquías, desigualdades, injusticias e inequidades.</p> <p>2. Interculturalidad.</p> <p>Por tanto, es necesario recurrir al proyecto intercultural el cual busca subvertir el orden actual para que sean posibles profundas interacciones entre culturas donde se respete la mismidad y la otredad.</p> <p>3. Antecedentes de investigación</p> <p>Luego se procede a mencionar 1 antecedente de investigación que ha trabajado el tema, para ello se proyecta una presentación de Power Point a través del video beam.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se elije el artículo “Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla” de Luz Amparo Sanabria James, Raquel Sanmiguel Ardila, Monique Schoch Angel. El Artículo se evidencia claramente la tendencia de la Cultura hegemónica de imponer el inglés y el español, mientras los habitantes de la Isla luchan por que el Kriol, no sea eliminado, si no que se pueda articular y hacer parte del proyecto intercultural. ○ El articulo será presentado de a siguiente manera. ○ Se menciona el título del artículo. ○ Se mencionan las autoras. ○ Se menciona surgen retos cuando se pretende pasar de un tipo de investigación monolingüe y monocultural hacia uno intercultural. ○ Se menciona que dichos retos obedecen a estructuras de poder que tratan de mantener el statu quo. ○ Se menciona que las estructuras hegemónicas luchas contra los intereses de los pueblos, en este caso los habitantes de la isla.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se menciona que lo que propone el poder hegemónico es involucrar a los pueblos en sus lógicas de la globalización, capitalistas, coloniales, modernas y mercantilistas. ○ Se menciona que el español y el inglés, debido a su predilección para la empresa globalizadora, se tienden a imponer por encima de Kriol, la lengua de los nativos de la Isla. ○ Se menciona que los nativos resisten y luchan para que el reconocimiento consagrado en la constitución de 1991 el cual reconoce a Colombia como un país diverso, se haga realidad para los isleños. ○ Se menciona que para que sea posible una educación intercultural, se requiere de la descolonización de los discursos, de las prácticas educativas y de los saberes, y una formación de docentes pertinente.
<p>Desarrollo del diálogo de saberes con la comunidad a partir de la mediación estético- creativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo de saberes <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposición de su propia cartografía corporal ○ Establecer relaciones entre las similitudes de las formas en que los estudiantes han sido víctimas de racismos y discriminación. ○ Establecer las diferencias de las formas en que los estudiantes han sido víctimas de racismo y discriminación. ○ Establecer si los estudiantes, en algún momento han actuado de manera racista y discriminatoria con sus compañeros y/o compañeras. <p>El propósito de este ejercicio es recabar información para confrontar la lectura del contexto realizado por el investigador y la lectura que, del mismo, realizan los protagonistas y así, de esa manera lograr un refinamiento en cuanto a riesgos presentes en el contexto y las oportunidades de transformación.</p>
<p>Socialización de los resultados del diálogo de saberes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. CARTOGRAFÍA SOCIAL (mapa de Mortiño) <ul style="list-style-type: none"> ○ Dibujar el mapa de Mortiño según su percepción y conocimiento. ○ Ubicar en el mapa de Mortiño los lugares donde perciben ellos, que habitan personas cuyas diferencias son más acentuadas en la comunidad. ○ Ubicar en el mapa de Mortiño, los lugares, donde perciben que suceden los actos racistas y discriminatorios. ○ Ubicar en el mapa, los lugares donde estarían las personas que tienen conductas racistas y

	<p>discriminatorias y sus profesiones y/o roles en la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ubicar en el mapa de Mortiño los lugares donde perciben que se sienten más seguros contra el racismo y la discriminación. ○ Ubicar en el mapa, la ubicación de las personas que les protegen contra el racismo y la discriminación. ○ Colocar un título al mapa realizado. ○ Elegir una persona que explique el mapa a partir de los aportes de sus compañeros y siguiendo las orientaciones.
Cierre de la actividad.	<p>Para el cierre de la actividad se evoca de nuevo el Título del taller: “Soy Porque somos”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hacer una fotografía que permita crear una narrativa a partir del título del taller. ○ Permitir a los estudiantes que explique la fotografía a partir de su comprensión de la actividad, y siguiendo las siguientes orientaciones. ✓ Establecer que lo que somos y lo que nos sucede está muy relacionado con las personas que nos rodean. ✓ Establecer que, si bien es cierto que los otros, en un momento dado, nos pueden hacer daño, también nos pueden ayudar a sanar. ✓ Hay que mencionar que es necesario cultivar todas las actitudes proclives a la interculturalidad, a la vez que se deben superar las conductas racistas y discriminatorias.
PLAN DE ACCION DEL NUEVO CICLO	<p>Este nuevo ciclo inicia con las oportunidades de transformación.</p> <p>Para ello tenga en cuenta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar QUÉ se va transformar (discriminaciones, humillaciones, perdida de identidades, etc) 2. Describir el CÓMO se va transformar (teatro, narrativas visuales, narrativas orales, cine-foros, etc)

Anexo C

Taller 2: ¿Tiene un Alma Ese Cuerpo?

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

GRUPO MINCIENCIAS- INVESTIGACIÓN EN EL AULA

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

Estructura de taller para la intervención a realizarse en el objetivo específico 2.

DESCRIPCIÓN GENERAL	
Campo de co-creación	Poesía a sí mismo y Carta a un amigo
Título del taller	¿Tiene un alma ese cuerpo?
Tema	El tema del taller se relaciona con la problemática identificada a partir de los resultados del objetivo específico uno, en el cual se halló una baja autoestima, negacionismos y falta de reconocimiento.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 2. Desarrollar los ojos interiores para reconocerse a sí mismo un sujeto plenamente humano digno de ser reconocido como gente. 3. Desarrollar los ojos interiores que les permita mirar un alma en el cuerpo del otro. (nussbaum 139)
Justificación	La realización de este taller obedece a la necesidad de fortalecer el autorreconocimiento, la autoestima de los estudiantes del grado 11. Partiendo de los resultados del taller 1 en el que se evidenció una falta de estos aspectos.
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	
Descripción general de la actividad	<p>Se realiza un taller denominado ¿Tiene un alma ese cuerpo? Con el objetivo de fortalecer el reconocimiento, la autoestima; es decir la identidad de los estudiantes, para ello se definen la siguientes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Sensibilización por medio de videos y citas textuales acerca de la dignidad. 2 Cada estudiante prepara un poema a sí mismo que elogie su propio ser. (debe ser, para ser leído frente un espejo). 3 Una carta que elogie a un amig@ (secreto) para ser leída frente a él. 4 Una evaluación de la actividad por parte de los estudiantes a través de un juego de pirinola que contiene preguntas al respecto de la actividad.
Duración de la actividad	El taller está diseñado para 4 horas pero para ser aplicado en 3 sesiones separadas. Sensibilización. (1 hora) 2, elogio a sí mismo (1 hora), 3 elogio al otro (1 hora) y cierre (1 horas).

<p>Sensibilización Sesión 1</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se inicia con una cita del libro de Nussbaum Sin fines de lucro <ol style="list-style-type: none"> a. (1) sobre la necesidad de explorar nuestro interior para podernos comprender y comprender al otro (p.141). b. Posteriormente, se menciona que es necesario, para explorar nuestro interior, cultivar los (2)“ojos interiores” para abordar los problemas de racismo etc (p.146). c. Luego, se menciona que por medio del cultivo de los ojos interiores, se pueden esclarecer los “Puntos ciegos” que hacen que nos maltratemos y maltratemos a otras personas. (p.145). 2. Se realiza a partir de dos citas tomadas del libro de Eduardo Galeano “Las venas abiertas de América Latina (p. 61-62 y 114-115) una cita en la que se debate si los sujetos colonizados en Abya Yala tienen o no alma y la segunda, que muestra la cosificación de los indios. 3. se inicia con un documental de Eduardo Galeano titulado: “Los primeros americanos” https://youtu.be/qOvnmzdW2sY . Que ilustra la percepción de los europeos acerca de los indios. 4. Luego un fragmento de un video acerca de racismo policial: https://youtu.be/wleOYnofOA . 5. Posteriormente se reproduce un video denominado el valor de la aceptación https://youtu.be/4loLSwBhVUw 6. Para finalmente escuchar la reacción de los estudiantes.
<p>Desarrollo del diálogo de saberes con la comunidad a partir de la mediación estético-creativa. Sesión 2 y 3</p>	<ol style="list-style-type: none"> i) Se permite a los estudiantes que preparen un elogio para sí mismos para ser leído frente a un espejo. Se permite un pequeño diálogo de saberes con el objetivo de evaluar esta primera actividad. ii) Se permite a los estudiantes realizar la lectura de una carta-elogio a su amigo secreto. La cual es leída frente a su amig@. Se permite un pequeño diálogo de saberes para evaluar esa actividad.
<p>Cierre de la actividad.</p>	<p>Para el cierre de la actividad se propone a los estudiantes escribir un texto tratando de contestar la pregunta inicial del taller “¿Tiene un alma ese cuerpo?” interpelación que hace cada estudiante respecto de sí mismo y cuyo producto será escuchado durante su entrada, el día de la ceremonia de graduación.</p>

Anexo D

Taller 3: Lo Prometo

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

GRUPO MINCIENCIAS- INVESTIGACIÓN EN EL AULA

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

ESTRUCTURA DE TALLER PARA LA INTERVENCIÓN A REALIZARSE EN EL SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO.

DESCRIPCIÓN GENERAL	
Campo de co-creación	Una obra de teatro en la que se recrea una boda o un compromiso
Título del taller	Lo prometo
Tema	El tema del taller se relaciona con la problemática identificada a partir de los resultados del objetivo específico uno, en el cual se halló una representación negativa por parte de los estudiantes acerca de sus familias.
Objetivos	<p>Proponga máximo dos objetivos a desarrollarse durante el diálogo de saberes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Permitir a los estudiantes reflexionar acerca de las transformaciones que se deben generar en la familia para que en sus seno, todos los miembros se relacionen positivamente y se garantice el cuidado de cada uno de los miembros del grupo. 5. Identificar cuales prácticas en el seno familiar se deben preservar por ser consideradas proclives al buen vivir.
Justificación	La realización de este taller obedece a la necesidad de fortalecer el reconocimiento de parte de los estudiantes hacia la familia, debido a que los resultados del primer taller arrojaron algunas formas de representación negativa acerca de sus familias en torno al cuidado y la vida digna
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	

Descripción general de la actividad	Se realiza un taller denominado “lo prometo” Con el objetivo de fortalecer las representaciones que en torno a sus familias tienen los estudiantes.
Duración de la actividad	La actividad tendrá una duración de 3 horas separadas en dos sesiones de 1 y dos horas respectivamente.
Sensibilización	<p>Se realiza por medio de una serenata que consta de dos canciones de Jesús Adrián Romero “Mi vida sin ti” https://youtu.be/4Wf-mZ6plv0 y “Princesas mágicas” https://youtu.be/rDNv9LjnfFw y “yo te esperaba” de Alejandra guzmán https://youtu.be/jcH4hLOLVn8, y “No crezcas más” de Tercer cielo https://youtu.be/BDwEyfgClF4 se realiza un diálogo en torno a la importancia de la familia y la necesidad de problematizar algunas aspectos de la misma que causan daño a los integrantes.</p> <p>A. Se realiza una lectura de un aparte del libro sin fines de lucro (p.160-161) acerca de los mensajes negativos que pueden transmitir las familias. (leer, ya sea del libro o la impresión de la misma).</p> <p>B. Se retoma lo hecho en el anterior taller que invita a mirar a los demás como fines en sí mismos y no como instrumentos a nuestros servicios (Nussbaum p.56). por tanto se menciona que el niño en la medida que se vuelve más autónomo menos necesita de un esclavo.</p>
Desarrollo del diálogo de saberes con la comunidad a partir de la mediación estético- creativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Luego los estudiantes deben preparar unos votos matrimoniales, que deben tener listos para una puesta en escena acerca de un “matrimonio”. - Se realiza una obra de teatro en la que se escuchan los votos de los novios y las novias, expresando sus promesas a las personas con quienes conformarían una familia.
Cierre de la actividad	Intervención de los estudiantes en torno a los posibles aportes del taller.

Anexo E

Taller 4: Mi Colegio Ideal

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

GRUPO MINCIENCIAS- INVESTIGACIÓN EN EL AULA

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

ESTRUCTURA DE TALLER PARA LA INTERVENCIÓN A REALIZARSE EN EL SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO.

DESCRIPCIÓN GENERAL	
Campo de co-creación	cuento
Título del taller	Mi colegio ideal
Tema	El tema del taller se relaciona con la problemática encontrada a partir de los resultados del objetivo específico uno, en el cual se halló que los estudiantes tienen representaciones negativas en cuanto a la vida escolar, a la vez que avizoran en la educación un lugar de encuentro, liberación e interrelación equitativa para impactar a gran escala lo social.
Objetivos	<p>6. Descubrir cuales son los posicionamientos que los estudiantes tiene en torno a el tipo de educación que ellos consideran ideal para su contexto.</p> <p>7. Crear un espacio que permita a los estudiantes expresar al profesorado las transformaciones que ellos proponen en cuanto a la manera como se realiza la acción educativa en Mortiño.</p>
Justificación	La realización de este taller obedece por un lado a la necesidad de fortalecer las representaciones que frente a la educación en Mortiño tienen los estudiantes, por otro lado, debido a la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes en torno a las oportunidades de transformación que ellos avizoran en la I. E. Mortiño. Lo anterior obedece los resultados del primer taller, el cual arrojó algunas formas de representación desfavorables acerca en el ámbito educativo.
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	
Descripción general de la actividad	Se realiza un taller denominado “¿Por qué la educación necesita de las humanidades?” con el objetivo de mejorar las formas de representación de los estudiantes en torno a la educación impartida en Mortiño.
Duración de la actividad	La actividad tendrá una duración de 3 horas separadas en dos sesiones de 1 y dos horas respectivamente.

Sensibilización	Se realiza por medio de la lectura del cuento: “La escuela del papagayo” de Rabindranath Tagore, http://lapizarradelengua.blogspot.com/2014/10/la-escuela-del-papagayo.html
Desarrollo del diálogo de saberes con la comunidad a partir de la mediación estético-creativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="467 394 1352 625">iii) Los estudiantes preparan carteles con los momentos más significativos del cuento, los cuales ellos deben utilizar para poder crear una versión modificada, del cuento, según su comprensión aplicada y equivalente al contexto de Mortino. La cual se debe realizar el inicio de la segunda sesión del taller en presencia de los profesores. <li data-bbox="467 636 1352 898">iv) Una vez realizada la traducción (equivalencia) del cuento, los estudiantes proceden a expresar aquellos aspectos que a juicio de ellos el colegio está realizando bien y aquello que se debería cambiar, debido a las malas experiencias que les acarreo determinada practica en el ámbito educativo. Los estudiantes, en lo posible, deben plantear las soluciones que ellos consideren adecuadas. <li data-bbox="467 909 1352 1045">v) Los docentes tienen la oportunidad de aportar y/o replicar según lo estimen conveniente, tocante a las palabras de los estudiantes.
Cierre de la actividad.	Estudiantes y docentes expresan manifiestan, al cierre del taller, los posibles aportes del mismo.

Anexo F

Taller 5: Mi Territorio

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

GRUPO MINCIENCIAS- INVESTIGACIÓN EN EL AULA

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

ESTRUCTURA DE TALLER PARA LA INTERVENCIÓN A REALIZARSE EN EL SEGUNDO OBJETIVO

DESCRIPCIÓN GENERAL	
Campo de co-creación	Turismo escolar, caminar de la palabra
Título del taller	“Mi territorio”
Tema	El tema del taller se relaciona con la problemática encontrada a partir de los resultados del objetivo específico uno, en el cual se halló que los estudiantes tienen representaciones acerca del territorio que demuestran poco arraigo, cohesión social e identificación y aprecio por su territorio y sociedad.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> 8. Conocer el territorio de Mortiño 9. Fortalecer las representaciones sociales en torno a su territorio, comunidad.
Justificación	La realización de este taller obedece a la necesidad de fortalecer el arraigo de los estudiantes hacia sus territorio y el reconocimiento de su sociedad.
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	
Descripción general de la actividad	Se realiza un programa de turismo en el cual los estudiantes recorren cada una de las veredas y las sedes educativas de la Institución Mortiño, para tener un encuentro con las personas de su territorio y conocer acerca del mismo. A medida que los estudiantes recorren cada vereda y escuchan sus historias, memorias y relatos, ellos llevan un diario que luego usan para construir un corto documental acerca de los más significativo que aprendieron. Posteriormente lo intercambian con sus compañeros y se recopila para crear un documental general.
Duración de la actividad	20 horas
Sensibilización	Se realiza a partir de un corto denominado “Abuela Grillo” https://youtu.be/AXz4XPuB_BM y a través de videos de

	<p>noticias relacionadas con el territorio, y la desaparición de un sede del colegio. https://youtu.be/RBLOZHwuw4E se permite a los estudiantes realicen un juego de cultura del territorio. Para saber que tanto conocen su territorio y de identifican con el mismo.</p>
<p>Desarrollo del diálogo de saberes con la comunidad a partir de la mediación estético- creativa.</p>	<p>vi) Semanalmente se realizarán dos salidas a las sedes de la institución, en cada salida, se realizarán visitas a dos sedes, los miércoles y viernes, de 8 a 10 y 30 se permanecerá en una sede y luego de 11 a 2 en otra, el mismo día. En cada salida se escuchará las memorias de la vereda, por parte del profesor unitario, y se tomará una foto en un lugar representativo de la vereda.</p> <p>vii) Los estudiantes llevan un diario de las visitas a las sedes, con el cual deben crear un corto documental con los elementos que más le llamaron la atención con relación a su territorio y sociedad. Uno de los documentales, será elegido por todos para ser proyectado durante la ceremonia de graduación. (esos documentales se constituirán los textos a analizar. Todos los estudiantes intercambian sus documentales entre sí. (para ilustrar lo que se busca crear, permite a los estudiantes mirar un par de trabajos de “Los puros criollos con el objetivos de orientar la producción del documental, por tanto se muestra le trabajo los perros criollos, y sobre el Jabón Rey)</p>
<p>Cierre de la actividad.</p>	<p>Se pretende que el cierre de la actividad se efectúe en el día mismo de la ceremonia de graduación, donde se proyectara el trabajo realizado por los estudiantes, en cuanto al documental. Posteriormente, se realiza un grupo de discusión el cual busca servir como técnica para evaluar los posibles aportes del presente taller, como de los anteriores y la experiencia de investigación en general, puesto que ya es el último taller, por tanto el último encuentro.</p>

Anexo G. Taller 6: “Retornando”

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

GRUPO MINCIENCIAS- INVESTIGACIÓN EN EL AULA

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

ESTRUCTURA PARA EL TALLER DE DEVOLUCIÓN

DESCRIPCIÓN GENERAL	
Campo de co-creación	Foro, Juego
Título del taller	“Retornando”
Tema	Devolución del trabajo realizado y los resultados obtenidos en el trabajo de investigación “La educación intercultural en el reconocimiento de las identidades culturales”
Objetivos	<p>10. Brindar una devolución a la comunidad educativa con a que se trabajó, acerca de los resultados obtenidos a partir del tratamiento de los datos recabados.</p> <p>11. Obtener, a partir de las voces de los miembros de la comunidad educativa, elementos que permitan concluir el trabajo, así como las recomendaciones y las líneas de trabajo para continuar con el proyecto en otros grados.</p>
Justificación	La necesidad del taller obedece a la necesidad de empoderar a la comunidad con que se trabajó, para que el proyecto emancipador continúe fortaleciéndose.
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	
Descripción general de la actividad	El taller se realizará en dos momentos, un primer momento expositivo en el que se dará a conocer en proyecto de investigación, y un segundo momento participativo, en el cual se propenderá, a través del juego, y la música, obtener los insumos para el cierre del proyecto de investigación. Para el primer momento se utilizarán diapositivas, mientras que el segundo momento, se realizará por medio de un dado que contiene en sus lados las preguntas de una entrevista.
Duración de la actividad	20 horas
Sensibilización	Se realizará partir de la proyección de un video corto creado por los estudiantes, el cual no es conocido por la comunidad educativa. Y que surgió de la realización del taller “mi territorio”
Desarrollo del diálogo de saberes con la comunidad a partir de la mediación estético- creativa.	viii) Se realiza un presentación por medio de diapositivas de Power Point en las que se resumen

	<p>los capítulos y momentos más relevantes del trabajo investigativo.</p> <p>ix) Luego, se pedirá los estudiantes que den sus testimonios acerca del trabajo de investigación, según su experiencia y las vivencias, los aprendizajes y lo que se llevan para sus vidas a partir de la experiencia.</p> <p>x) Posteriormente se procede a realizar el trabajo participativo, en el que se realizan grupos de trabajo conformados por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia si los hay, (4 grupos) luego se escoge un voluntario para lanzar el dado y éste decide quien contesta la pregunta que corresponda. Así, cada grupo debe contestar todas las 4 preguntas ya sea de manera oral o escrita.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Cree usted que el trabajo de educación intercultural realizado aporta al fortalecimiento de la identidad? ¿Por qué? b. Desde su rol dentro de la comunidad educativa Mortiño ¿Qué aportes podría realizar para que el proceso de investigación continúe creciendo? c. ¿Cómo vivieron el proceso, desde su rol, a partir de lo expuesto y según lo vivido el año pasado, durante la realización del proyecto? d. ¿Qué otros temas, actividades, o estrategias considera que se deberían incluir para trabajar con otros cursos de la institución?
Cierre de la actividad.	Para finalizar, se realiza un juego que se denomina 7 (PUM) donde los participantes deben enumerarse de manera que el número 7, sus múltiplos y los terminados en 7, sean reemplazados por la palabra Pum: Las personas que fallen deben dar su testimonio, acerca de la manera como desde su rol, vivió el proceso de investigación.

1. ¿Cree usted que el trabajo de educación intercultural realizado aporta al fortalecimiento de la identidad? ¿Por qué?

2. Desde su rol dentro de la comunidad educativa Mortiño ¿Qué aportes podría realizar para que el proceso de investigación continúe creciendo?
3. ¿Cómo vivieron el proceso, desde su rol, a partir de lo expuesto y según lo vivido el año pasado, durante la realización del proyecto?
4. ¿Qué otros temas, actividades, o estrategias considera que se deberían incluir para trabajar con otros cursos de la institución?

