

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Interculturalidad desde las acciones cotidianas en el aula

Academic writing: students' perceptions and evaluation process at a Chilean university

Interculturalidade a partir de ações cotidianas em sala de aula

*CLARIVEL BUSTAMANTE ALVAREZ



**MARÍA ISABEL HOLGUÍN GUISAO



***NATALIA ANDREA ALZATE ALZATE



** Magister en intervenciones psicosociales Universidad Católica Luis Amigó y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Educación Infancia y Lenguas extranjeras ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6189-4162>.

**Magister en Intervenciones psicosociales Universidad Católica Luis Amigó y Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0069-616X>.

***Doctora en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo Jurídicas y Sociales ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9709>

OPEN ACCESS

DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1159>

Información del artículo

Recibido: noviembre de 2011
Revisado: septiembre de 2022
Aceptado: febrero de 2023
Publicado: septiembre de 2023

Palabras clave: Socialización, Docente, Escuela, Estudiante, Educación Intercultural.

Keywords: Socialization, Teacher, School, Student, Intercultural Education.

Palavras-chave: Socialização, Professor, Escola, Aluno, Educação Intercultural.

Cómo citar: /how cite:
Bustamante Álvarez, C., Holguín Guisao, M. I., & Alzate Alzate, N. A. (2023). Interculturalidad desde las acciones cotidianas en el aula. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1159>

Sophia-Educación, volumen 19 número 2. julio/diciembre 2023. Versión español

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el aula escolar con niños y niñas del grado quinto de primaria de una institución educativa de corte pública de la ciudad de Medellín. Espacio que se encuentra atravesado por dinámicas relacionales complejas, al ser tensionado y problematizado por la diversidad cultural. La investigación de corte cualitativo asume una postura teórica etnometodológica, dinamizada a través de técnicas interactivas de recolección de información. Como resultado se encuentra que hay una pérdida del vínculo familia-escuela, esto porque el contexto escolar tiende a convertirse en el único lugar donde el niño puede construir una idea de cultura y relacionamiento social, y valores como la tolerancia, el respeto, la aceptación por el otro quedan circunscritos a la experiencia de aula.

ABSTRACT

This article presents the results of a research conducted in the classroom with children in the fifth grade of primary school, in a public educational institution in the city of Medellin. This space is affected by complex relational dynamics, as it is tensioned and problematized by cultural diversity. The qualitative research assumes an ethnomethodological theoretical posture, energized through interactive techniques of data collection. As a result, it is found that there is a loss of the family-school connection, because the school context tends to become the only place where the child can build an idea of culture and social relationships, and values such as tolerance, respect, and acceptance of others are circumscribed to the classroom experience.

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

clarivel.bustamanteal@amigo.edu.co

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em sala de aula com meninos e meninas do quinto ano do ensino fundamental de uma instituição de ensino pública da cidade de Medellín. Espaço que é atravessado por dinâmicas relacionais complexas, sendo sublinhado e problematizado pela diversidade cultural. A pesquisa qualitativa assume uma postura teórica etnometodológica, dinamizada por técnicas interativas de coleta de informações. Como resultado, verifica-se que há uma perda do vínculo família-escola, isso porque o contexto escolar tende a se tornar o único lugar onde a criança pode construir uma ideia de cultura e de relações sociais, e valoriza tais como tolerância, respeito, aceitação, por outro lado, limitam-se à vivência em sala de aula.

Introducción

Este trabajo aborda el tema de las relaciones de interculturalidad desde las acciones cotidianas en el aula. En temidos teóricos, comprende categorías conceptuales que reflexionan el lugar de la interculturalidad en la escuela, los procesos de socialización y las acciones cotidianas de los niños y niñas en el contexto escolar. El trabajo de campo con la población evidencia que el aula se convierte en un espacio tensionado y problematizado en el que es visible la división cultural, causada por una cultura dominante que incide en las relaciones de índole social y relacional dentro del salón de clases. Al existir una cultura que subyuga a las otras culturas, se limita la libre expresión de algunos integrantes del grupo en varios aspectos, por ejemplo, en el caso de esta investigación, en cuanto a gustos musicales, deportivos, religiosos o formas de pensar.

Los temas aquí presentados encuentran un soporte conceptual a partir de investigaciones tanto nacionales como internacionales en las que se destaca una marcada tendencia a pensar el tema de la interculturalidad como un proceso de reflexión que, si bien no tienen una definición consensuada, contempla una relación entre diversidad y valores interculturales.

En el ámbito internacional, los aportes realizados en países como Chile (Williamson, 2004), Costa Rica (Garita, 2014), Ecuador (Garzón, 2019), México (Gnade, 2010) y España (Leiva, 2010 y Salas *et al.*, 2012) hablan de la compleja construcción de significados que la interculturalidad ha enfrentado en el ámbito pedagógico y en la práctica educativa, esto por la falta de acuerdos respecto al término. Los hallazgos en estas investigaciones apuntan a revisar el tema de la convivencia escolar a partir de un enfoque diferente al tradicional, en el que la interculturalidad hace presencia en la escuela.

Las discusiones sobre la complejidad del concepto se mantienen también en el ámbito nacional, en este caso, las investigaciones se han centrado en reflexiones que implican el aprender a vivir juntos (Rojas, 2011; García y Cantero, 2018; Rojas, 2019 & y Capera *et al.*, 2017). En los contextos urbanos las instituciones escolares agrupan estudiantes provenientes de diversas zonas geográficas que en muchos casos son marginadas por asuntos de ubicación espacial o conflictos internos.

En estos casos la escuela pasa a ser aquel lugar para la resignificación y la proyección de vida hacia un mejor futuro, en los aportes investigativos a nivel nacional y local, se resalta un esfuerzo por evidenciar experiencias que sugieren alternativas educativas más adecuadas a los contextos locales sin perder la perspectiva histórica y global.

Método

Se hizo una apuesta de investigación cualitativa desde la perspectiva etnometodológica, por cuanto el énfasis estuvo en la comprensión de las realidades que viven las niñas y los niños en un sistema educativo y las manifestaciones de interculturalidad a partir de sus acciones cotidianas. Tal mirada fue relevante porque dio pie

a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, desde adentro (Galeano, 2018).

Esta opción metodológica evidenció encuentros, desencuentros e intercambios entre niños y niñas culturalmente diferentes, mediante acciones que privilegian la voz de los mismos participantes. En este sentido la población que hizo parte de este grupo estuvo conformada por 40 estudiantes, en edades comprendidas de nueve a once años de edad del curso quinto de primaria de una institución educativa, pertenecientes a la Comuna 7 del municipio de Medellín; así mismo, se incluyó a la docente titular del grupo quien contribuyó a obtener una visión completa del contexto del aula, las interacciones sociales y el desarrollo de afecto y cohesión entre los niños y niñas de quinto grado de primaria.

Se utilizaron fuentes primarias y secundarias las cuales posibilitaron un rigor en el análisis de la situación que se problematiza. Por un lado, las primeras, fueron los discursos y acciones de los participantes. La recolección de la información de estas fuentes se hizo mediante observaciones en espacios como el aula de clase, los descansos, o lugares de ocio, en los que se pudieran dar cuenta de la interculturalidad, mediante los gustos musicales, gastronómicos, uso de accesorios, forma de vestir, lugares de procedencia, expresiones artísticas, y la posible relación de estos aspectos con las manifestaciones culturales y lingüísticas.

Por otro lado, las segundas, fueron de tipo documental, y se emplearon tanto para construir las categorías conceptuales, como para fortalecer el análisis de las observaciones realizadas. Se recurrió a bases de datos especializadas como Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebsco y Google Académico, entre otras, allí se identificaron fuentes teóricas como libros, capítulos de libros, informes de pregrado, maestría y doctorado, además de artículos resultado de investigaciones que hubieran contemplado tópicos de análisis similares a la temática abordada. Los análisis se hicieron mediante fichas analíticas y matrices categoriales con las que se hizo un trabajo de triangulación de la información.

El trabajo de campo y la recolección de la información estuvo mediado por técnicas interactivas, entendidas como

Dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones (García et al., 2002 p.48)

Considerando que el enfoque de investigación es el etnometodológico, las técnicas interactivas fueron las más acertadas porque permitieron la libre expresión de la población en su entorno de socialización escolar. Se aprovechó el espacio lúdico a través de intercambios de experiencias de manera espontánea y fluida, lo que finalmente posibilitó observar la interacción desde una perspectiva intercultural. Se resalta que cada una de las técnicas usadas responden a un trabajo articulado con momentos y contextos determinados (figura 1). Se parte del conocimiento previo de la variedad de edades y culturas identificadas en el curso de quinto de primaria de la institución en la que se llevó a cabo la investigación.

El objetivo general de esta investigación es reconocer las relaciones de interculturalidad desde las acciones cotidianas de las niñas y niños del quinto grado en un contexto escolar. Del cual se desprenden tres objetivos específicos que enmarcaron metodológicamente el trabajo de campo, operacionalizados mediante diferentes técnicas interactivas que favorecieron la recolección de datos.

El primer objetivo específico es *caracterizar el contexto del aula de los niños y las niñas del grado quinto de primaria*, para ello, se realizó un ejercicio de observación participante para reconocer algunas de sus experiencias de vida y se hicieron además la técnica interactiva de la silueta y una entrevista semiestructurada para la docente titular del grupo; las acciones fueron registradas a través de diarios de campo.

En el segundo objetivo se trata de *describir las acciones cotidianas que se presentan en el aula entre los niños y niñas*, por lo que se realizó una observación participante dirigida al reconocimiento de las expresiones de afecto y vínculo, tensión y conflictividad. Como técnicas interactivas se emplearon la silueta, el cuento y el sociograma, esto con la intención de motivar narrativas en los participantes, adicionalmente se aplicó una entrevista a la docente titular del grupo que permitió resaltar aspectos sobre la convivencia escolar en actividades libres, de descanso o tiempo de ocio.

Finalmente, el tercer objetivo pretendió *establecer la relación que tienen las acciones cotidianas que se presentan en el aula entre los niños y niñas*, el foco de atención estuvo en las experiencias y en los procesos de socialización

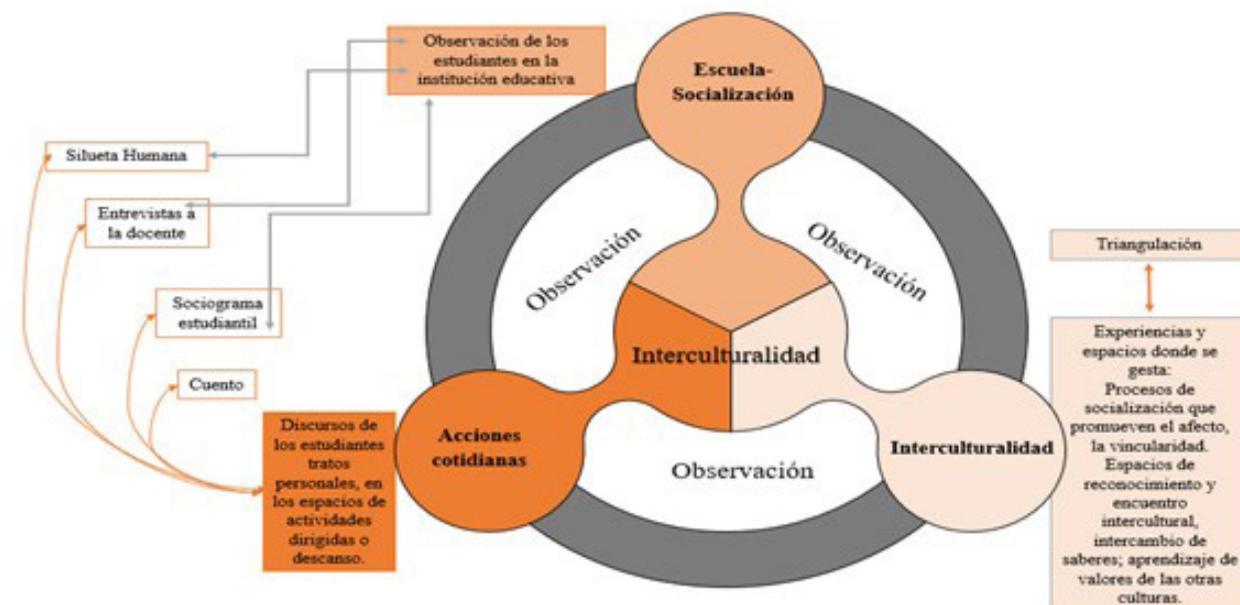
que promueven el afecto. Se recogen propuestas de educación intercultural y de reconocimiento a la diversidad, para esto como medio analítico de interpretación se empleó la triangulación de la información recolectada en los objetivos anteriores.

El análisis de resultados devela las relaciones de interculturalidad desde las acciones cotidianas en el contexto escolar de los niños y las niñas que participaron en la investigación. Las categorías integradas en el análisis, que se desprenden de las ya mencionadas en la introducción, son interculturalidad, escuela, socialización en la escuela, acciones cotidianas e interculturalidad crítica.

En consecuencia, este proceso de análisis integra una discusión crítica a partir de lo que dicen los autores frente a las categorías de análisis, lo que emerge del trabajo de campo en forma de fragmentos como resultado de las estrategias interactivas implementadas, en las que se evidenciaron los sentidos y significados de las acciones cotidianas de los participantes, además de la conceptualización de la categoría emergente.

En el primer apartado se realiza una caracterización del contexto del aula de los participantes. En el segundo se describirán las acciones cotidianas que se presentan en el aula entre los niños y las niñas del quinto grado de primaria. En el tercer apartado se establecerá la relación que tienen las acciones cotidianas que se presentan en el aula entre los niños y niñas del grado quinto de primaria, con la interculturalidad.

Figura 1. Desarrollo de la investigación



Fuente: Los autores.

Resultados y discusión

Caracterización del contexto de los participantes

El aula del grado quinto de primaria está conformada por 40 estudiantes, entre las edades de los 10 a 11 años. El 80% de los estudiantes han sido afectados por el desplazamiento forzado de la **zona urabeña** del departamento de Antioquia y el 20 % restante son estudiantes que viven en la Comuna 7 de la ciudad de Medellín.

Para esta caracterización se aplicó la silueta como técnica interactiva, y se le pidió a los estudiantes que, por medio de un gráfico, plasmaran rasgos personales derivados de la autopercepción y autodenominación, además de aspectos relacionados con sus gustos personales, y sus formas de socializar en el entorno; el interés aquí consistía en evidenciar las maneras particulares de autodefinirse y nombrarse ante los demás compañero del salón, para esto las pregunta que se les hicieron, planteadas de manera abierta fueron ¿quién eres?, ¿dónde vives?, ¿con quienes vives?. La actividad gráfica y la conversación suscitada permitieron resaltar algunas características de la población.

Respecto a la pregunta ¿quién eres? Se encontró que cuatro niños se nombran como afrocolombianos, 37 se identifican como mestizos, 28 estudiantes se reconocen con el género femenino, 12 estudiantes se reconocen

con el género masculino, un estudiante de sexo femenino se identifica como hombre, un estudiante de sexo masculino se identifica como mujer.

Ante la pregunta ¿con quién vives? Se identificó que 27 estudiantes conviven en una familia extensa, 6 estudiantes conviven en una familia nuclear y 7 estudiantes en familia monoparental. Cuando se les pregunta ¿Dónde viven? Se encuentra que 38 estudiantes se ubican en la comuna 11 barrio - La Iguaná - y 2 en la Comuna 7.

La cultura está sujeta a la construcción familiar, que forma parte en la generación de diferentes situaciones de interacción social, para que desarrollen desde la infancia competencias humanas y culturales para convivir, respetando la diversidad, y para poder asumir los cambios sociales, económicos, y ambientales de acuerdo al contexto local y global.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad es asumida como un lugar de enunciación epistémico, en el cual es posible evidenciar procesos diferenciadores (Uribe, 2020) que pueden ser analizados para comprender que, en estos contextos, más que hablar de integración o hibridación de culturas, nos referimos a experiencias complejas, propias de procesos colectivos que no son homogéneos. Con esto, queremos indicar que la escuela no es un lugar uniforme, aunque su espacio está pensando para que coexista un colectivo. Lo intercultural en este caso, no está relacionado con la forma en que los estudiantes se integran, sino con las posibilidades de convivir y coexistir atendiendo a que “cada miembro de la comunidad educativa tiene un sentido propio, interno y personal” (Leiva, 2017, p. 34).

Teniendo en cuenta lo anterior, respecto a la necesidad de caracterizar a los participantes, también desde sus configuraciones familiares, se abordó la técnica interactiva de la silueta (Figura 2), como una posibilidad para que los estudiantes hablaran de las personas con las que vivían en sus hogares. Para esto se les pidió que dibujaran su cuerpo y en el pie derecho ubicaran esas personas.

A continuación, se muestran algunas de las respuestas.

Figura 2. Personas que integran el hogar



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

Tanto los dibujos de las siluetas como los relatos derivados de las mismas, dan cuenta de que la mayoría conviven con familias extensas dentro de una misma casa, entre primos, tíos, cuñados, padrastros y otros integrantes que influyen en la crianza de los niños y las niñas por tanto en la forma como los estudiantes socializan y enfrentan las diferentes situaciones de la cotidianidad.

En la entrevista 1 a la docente titular del grupo

El comportamiento de los estudiantes en el contexto escolar es un reflejo de la casa “influye el tipo de familia que se tenga, pues se encuentran familias nucleares, extendidas, monoparentales, ensambladas, por lo que cada

niño tiene experiencias y costumbres diferentes que son traídas de casa” (Entrevista 1 a docente), los niños en estos casos reciben ejemplos comportamentales aunque “tienen relaciones muy fluctuantes con sus familiares, en vista de que muchos trabajan, o no tienen el tiempo para vincularse más de forma afectiva y académica con los niños y niñas” (Entrevista 1 a docente) y esto se agrava porque:

Las familias no se integran mucho al colegio, son pocas las que participan en las reuniones de padres, además no se acercan para preguntar sobre el desarrollo educativo de sus hijos, igualmente cuando son llamados para abordarlos sobre algún tema o dificultad que estos presentan, dicen que sus hijos no son así porque los conocen muy bien, cerrando la comunicación entre colegio y familia (Entrevista 1 a la docente).

En este sentido, se hace visible la necesidad de la participación activa de la familia en los procesos pedagógicos y formativos de la niñez, en tanto que, los estudiantes repiten las mismas situaciones que observan en su familia o barrio, entre ellas situaciones de discriminación. Por tal razón la educación no solo debe estar en la escuela, sino también en la familia, en tanto pilar de la sociedad.

El grupo familiar es el engranaje de un sistema social que se proyecta en la escuela, y se complementa con maestros y demás actores de la comunidad educativa, formando un colectivo más amplio, que, desde la perspectiva intercultural puede tener el efecto de “creadores de relaciones pacíficas” (Cardona, 2010, p. 7). Aquí el sistema escolar tiene una función primordial, se encarga de impulsar acciones cotidianas (Gutiérrez y Pérez, 2015) que privilegian “el nivel de conciencia que debe tener cada individuo, consigo mismo, con las relaciones familiares y como miembro de la sociedad, donde cumple una función activa e interdependiente con la naturaleza y la humanidad en general” (Cardona, 2010, p.7).

Cuando las familias se involucran de manera activa en la educación de sus hijos, se establece una sinergia que promueve un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta colaboración implica una interacción constante y una participación activa en las decisiones y actividades educativas.

La maestra entrevistada hace énfasis en la carencia de la articulación familiar, según su punto de vista dicha desarticulación (hace que sea más complejo generar procesos de interculturalidad en el aula). Así las cosas, temas como el respeto y la tolerancia por la diferencia, la comunicación asertiva es imposible de abordar, pero muy necesaria porque como lo dice la entrevistada:

al ser familias cuya tipología es tan diversa y diferente, los estudiantes llegan al aula con sus propias manifestaciones culturales, gustos particulares y experiencias propias, que pueden influir en la forma cómo representan su realidad y la socialización con los otros (Entrevista 1 a la docente titular del grupo)

Entrevista 2 a la docente titular también argumenta:

Una de las razones por las cuales esto no se logra una convivencia escolar en el aula de clase tiene que ver con la falta de articulación familia - escuela. El día lunes siempre se inicia con actividades con los estudiantes que fomentan la escucha y el respeto por el otro, para el día miércoles ya se ve una mejora en las relaciones y formas de comunicación entre todos, pero los niños se van el fin de semana a descansar a sus casas y nuevamente al día lunes se les olvidó lo que se había enseñado en los diferentes espacios del colegio para tener una sana convivencia y regresan los gritos, insultos o roces personales.

Estos otros actores deberían poder generar otro tipo de influencias y relacionamiento en los escolares, por ejemplo, desde actividades mediadas por la música y el deporte, aquí la escuela podría tejer un puente con las acciones comunales, los líderes y gestores culturales de los barrios. Esto es importante porque dichos espacios se convierten en lugares de reconocimiento y encuentro intercultural.

La interculturalidad sugiere un proceso complejo que va más allá de resolución de conflictos. Se sitúa en alternativas que educan en y para la paz (Cerdas-Aguero, 2015). El tiempo de la interculturalidad es lento, requiere “cambio de mentalidad y de actitudes individuales y colectivas para el empoderamiento y la acción” (p.136), no se enfoca en los resultados sino en los procesos que gestan la cultura de paz y construyen “el día a día de la vida de la sociedad” (Hernández, *et al.*, 2017, p.161).

En este sentido, la interculturalidad en los procesos de socialización deberá ir encaminada a aprender a vivir juntos, desde comunidades de aprendizaje con valores compartidos y significativos en su etapa escolar y desde la transformación de pensamientos y competencias de los estudiantes, con miras a aportar elementos para vivir en sociedad.

Con la técnica interactiva de la silueta también se hizo un trabajo que permitió conocer sus experiencias de relacionamiento. En la primera experiencia de relacionamiento, el detonante fueron los gustos musicales, en la segunda fueron los gustos deportivos y en la tercera la pregunta fue por las formas de comunicación. Se les pidió que ubicaran en la mano derecha sus gustos musicales, y en la mano izquierda sus gustos deportivos.

Sobre la primera experiencia, en la figura 3 se puede apreciar que se resaltan gustos por la música urbana como el reguetón, la champeta y la salsa choque.

Figura 3. Siluetas - gustos musicales



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

En la realización de esta actividad, según los datos recopilados en el diario de campo, los estudiantes formaban diálogos grupales entre los que se encontraban expresiones como

Yo bailo salsa choque, cómo es de buena [...] yo no entiendo la electrónica [...] es mejor el reggaetón que otra música [...] como es de maluca su música [...] esa música es de negros [...] me gusta tocar la guitarra [...] en mi barrio colocan todo el día salsa choque [...] no la sabe bailar [...] esa música romántica la escuchan los viejitos. (Diario de campo - técnica silueta).

Adicional a esto en la observación de esta actividad también se identificaba que algunos niños preferían guardar silencio y se limitaban a dar respuesta en las hojas, sus actitudes se percibían como una forma de resguardarse de la burla de otros compañeros.

En los discursos de los estudiantes hay implícita una idea que se sostiene en la oralidad y consiste en creer y afirmar que los únicos ritmos musicales que se pueden escuchar son los que se encuentran de moda para su contexto cultural. Por fuera de este marco las opciones y gustos personales suelen ser rechazados, lo que genera situaciones de confrontación entre pares cuando no están de acuerdo.

Los espacios interculturales son necesarios, permiten el reconocimiento de los demás y al mismo tiempo se construyen a sí mismos, permitiendo en última instancia a los sujetos expresar su forma de vida y existencia en el mundo. En este sentido, cabe resaltar la relevancia que tiene la escuela, vista como escenario de participación, donde se propicie la interculturalidad a través de la música, el respeto, la empatía, tolerancia y sana convivencia. Si bien se complejiza el fomento de estos espacios, se requiere participación tanto de la familia como de los maestros para que este trabajo se facilite y sea una actividad corresponsable en la educación de los niños y niñas. "La escuela, en todos sus niveles, es uno de los espacios donde se toma conciencia de pertenecer a una comunidad, a un país. Y esa conciencia se manifiesta en la interrelación armoniosa y diversa entre los diferentes integrantes de un territorio" (Arón, et al., 2017, p.14).

La segunda experiencia de relacionamiento en el aula enfocada a los gustos deportivos evidencia que la mayoría de los participantes muestran interés por practicar deportes. El deporte en este caso se convierte en una experiencia de interculturalidad que logra convocar a los niños para unirse en actividades físicas y en esa medida establecer intercambios sociales que ponen a prueba sus formas de relacionamiento. Así se ve en la figura 4.

Figura 4. Siluetas - gustos deportivos.



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

La observación realizada durante esta actividad, el registro de sus voces, mientras intercambiaban opiniones y dibujaban, da cuenta de una diferenciación por género en cuanto a la preferencia deportiva, mientras las niñas eligen y practican deportes como el porristo, y patinaje, los niños muestra mayor interés por el fútbol, basquetbol y natación. En sus conversaciones sale a relucir el voleibol como un deporte que les gusta tanto a niñas como a niños, lo que hace que se convierta en una experiencia de intercambio cultural aún más enriquecedora.

Los diálogos sostenidos entre los estudiantes, mientras dibujaban, y registrados en los diarios de campo, también dan cuenta de que sus preferencias deportivas, están influenciadas por sus grupos familiares y amigos influyentes para ellos, en estos casos las actividades deportivas también dan cuenta de un vínculo afectivo; por ejemplo:

Es más bueno cuando mi primo Brayan, su amigo y mi tío me llevan al estadio a jugar fútbol [...] sí, nosotros vamos al cerro del volador con mi abuelo, mi tío y la amiga de mi mamá que vive en mi casa. (Diario de campo - técnica silueta).

Adicional a lo anterior, tanto la preferencia musical como la opción deportiva da cuenta de una necesidad de pertenecer a un grupo, y establecer allí lazos de identificación cultural, por ejemplo, uno de los niños expresa “yo solo me junto con mis amigos de futbol” (Diario de campo - técnica silueta).

Sobre esto, la docente titular del grupo en la entrevista 1 dice:

Los niños y niñas que se encuentran muy masificados, a muchos le gustan un tipo de música o deporte porque ven que a sus compañeros también les gusta esa música o practican algún deporte, se puede identificar que lo hacen por una aceptación social.

La misma docente manifiesta que estas formas de relacionamiento, marcados por gustos en su mayoría traídos de sus grupos familiares y culturas propias, no logran ser compartidos en el grupo escolar; al contrario, generan resistencia “algunos estudiantes se muestran apáticos a dejarse llevar por los gustos de sus compañeros dentro del aula de clase” (Entrevista N° 1 a la docente titular del grupo).

Las observaciones realizadas en el aula evidencian que los estudiantes tienen la habilidad social para escoger entre sus pares a aquellos que tienen algo en común, pero si no se cuenta con algo similar desde sus gustos personales, las acciones cotidianas en el aula se tornan negativas basadas en la discriminación y el rechazo. En

estos casos, aunque está todo dado para que se hable de intercambio cultural, lo que se aprecia es una forma de afirmación y pertenencia identitaria que no permite la mezcla, la aceptación de otras formas culturales, y lo que surge en cambio es la internalización de experiencias sociales ya determinadas por la cultura familiar y social que no permite la reflexión crítica en el intercambio de gustos y saberes, afectando las relaciones de convivencia y aceptación entre pares.

La tercera experiencia de relacionamiento que complementó el taller de siluetas, abordó la pregunta ¿cómo me comunico con los otros?, algunas de las respuestas se ven en la figura 5:

Figura 5. Siluetas - ¿cómo me comunico con los otros?



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

En esta, la mayoría de los estudiantes respondieron que su forma de comunicación es dialogando con los demás, sin embargo, también se resaltan respuestas que indican comunicación mediante gritos. Esta información fue complementada con los datos recopilados en los diarios de campo, donde se registraban las actitudes que los estudiantes tenían durante los talleres, por ejemplo, para comunicarse de un extremo a otro, alzaban la voz, y si necesitaban algo, como colores, marcadores, sacapuntas, optaban por tirarlo desde lejos.

Durante los talleres se escuchaban comentarios en un tono de voz elevado:

Ojo mijitica me lo bota que me lo tiene que pagar y eso es muy caro [...] usted si dibuja feo [...] yo soy más fuerte que usted [...] yo soy más bonita. (Diario de campo - técnica silueta)

Sobre este aspecto, en la entrevista 2, la docente titular del grupo comenta lo siguiente:

Se han visto situaciones de abuso en el aula. Los estudiantes frecuentemente colocan apodosos que se basan en las características físicas de sus compañeros o que reflejan eventos que ocurrieron en clase. Que la gente grite o levante la voz en ciertos puntos, lo que crea un ambiente ruidoso ambiente en el salón de clases e invita a interacciones hostiles. Es preocupante que estas conductas de abuso verbal estén presentes, ya que impactan tanto en la salud emocional de los estudiantes como en el ambiente de aprendizaje en el salón de clases.

Otro aspecto importante que cabe resaltar dentro de las acciones cotidianas que interfieren en la experiencia de interculturalidad en los niños y niñas, son los actos de dominio y de poder entre pares, por ejemplo, los niños que tienen un gusto deportivo hacia una disciplina o equipo característico de la ciudad, hacen comentarios para

degradar a los otros deportes o equipos, pero a la vez, a los otros niños que tienen opiniones diferentes, lo que hace que algunos no se atrevan a expresar sus gustos u opiniones. Por lo que algunos niños asumen actitudes más de tipo regresivo, guiados a la introversión y suelen ser quienes llevan la mayor carga en cuanto a temas de maltrato y acoso escolar se trata.

Entrevista 2 a la docente titular.

Los estudiantes prefieren comunicarse por la fuerza, en acciones que van desde la agresión verbal a las transgresiones físicas. Por ejemplo, es común que entre las niñas se digan cosas como “ella es muy creída, porque se cree muy linda, sabiendo que es fea y camina feo”, “es recurrente que estos niños no lleven las tareas, falten a clases, escriban en el tablero malas palabras.

Más que comunicarse, los niños y niñas presentan problemas es en el manejo de sus emociones en vista de que se ven alteradas por dificultades diarias, ya sean familiares o del aula, haciendo que la solución a estas sea maltratar al otro desde la palabra, los gritos, o generando acciones físicas bruscas que alteran a sus pares, haciendo que los demás respondan de la misma manera.

Para la cuarta experiencia de relacionamiento, con la silueta se realizó otra actividad orientada a conocer ¿cuáles son tus valores? A continuación, se muestran algunas de las respuestas en la figura 6:

Figura 6. Siluetas - ¿cuáles son tus valores?



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

Se logró identificar que el valor que más destacado en la silueta es el respeto, después el amor y la tolerancia. Aunque esta información debe ser contrastada con la sistematizada en los diarios de campo, donde se evidencia que los estudiantes constantemente criticaban las respuestas de sus compañeros, se comparaban o burlaban.

Se escuchaban comentarios como los siguientes:

Uy no a usted no le enseñaron a dibujar [...] usted porque se coloca esa pañoleta en la mano, eso va en la cabeza, en la mano le queda muy fea [...] nosotros no nos juntamos con ella porque es muy chismosa y siempre nos mete en problemas [...] ella es gorda (Diario de campo - técnica silueta).

Las aulas escolares siguen siendo campos de tensión. Es ahí donde debe estar la atención de los investigadores en estas áreas, son estos lugares las radiografías reales de la idea de aceptación, de libertad y reconocimiento del otro a partir de la diferencia. Se habla de un mundo intercultural, pero el aula escolar sigue siendo un campo de batalla en el que los niños aprenden a sobrevivir perteneciendo o incrementando la cultura dominante.

Reflexiones sobre las acciones cotidianas en el aula

La cotidianidad hace referencia al conjunto de vivencias que transcurre en los momentos del presente de las personas, para Heller (1998) la vida cotidiana “funda en sus raíces de la tendencia, citando a Weber como la “sociología comprensiva” del ‘sentido’ de la conciencia, de la cultura o de la comunicación” (p. 2), es el espacio simbólico que las personas tienen con el mundo que lo rodean, que ocurre para y entre los sujetos logrando interacciones que se convierten en símbolos de comunicación.

Para describir y establecer la relación que tienen las acciones cotidianas que se presentan en el aula entre los niños y niñas, el trabajo evidencia las expresiones que empujan y tratos personales que tienen en espacios escolares, ya sea en tiempo de actividades dirigidas y en tiempos de descanso. La técnica empleada para lograr esto fue el sociograma.

Es una técnica que permite ampliar la visión de relacionamiento de un grupo, a partir de la expresión gráfica. Los datos que arroja la técnica dan cuenta de los vínculos establecidos y amplía la comprensión que tienen los sujetos respecto al lugar que ocupan en un grupo social. Fue aplicada en el marco de esta investigación en tres momentos; primero, se realizó un cuento para expresar situaciones reales que se presentan en el aula, pero desde descripciones fantasiosas.

Sobre este primer momento, se muestran a continuación dos de los cuentos elaborados por los participantes (figura 7 y figura 8), los nombres de los personajes fueron borrados para dar cumplimiento a los códigos éticos de la investigación y respetar la identidad de los niños y las niñas.

Figura 7. Cuento 1

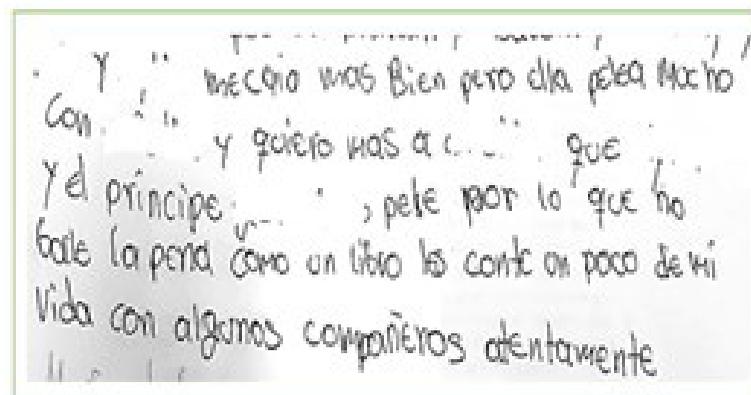
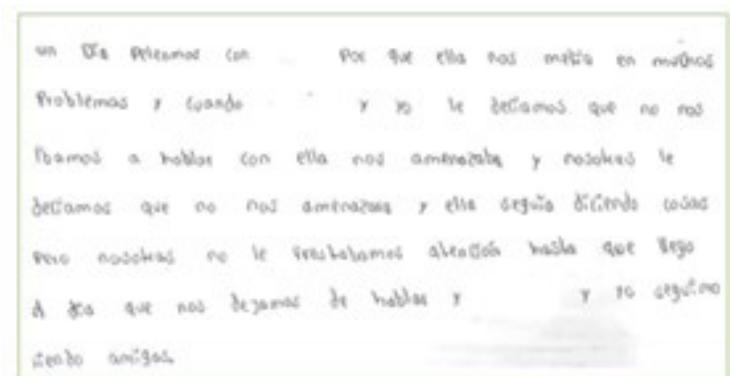


Figura 8. Cuento 2



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

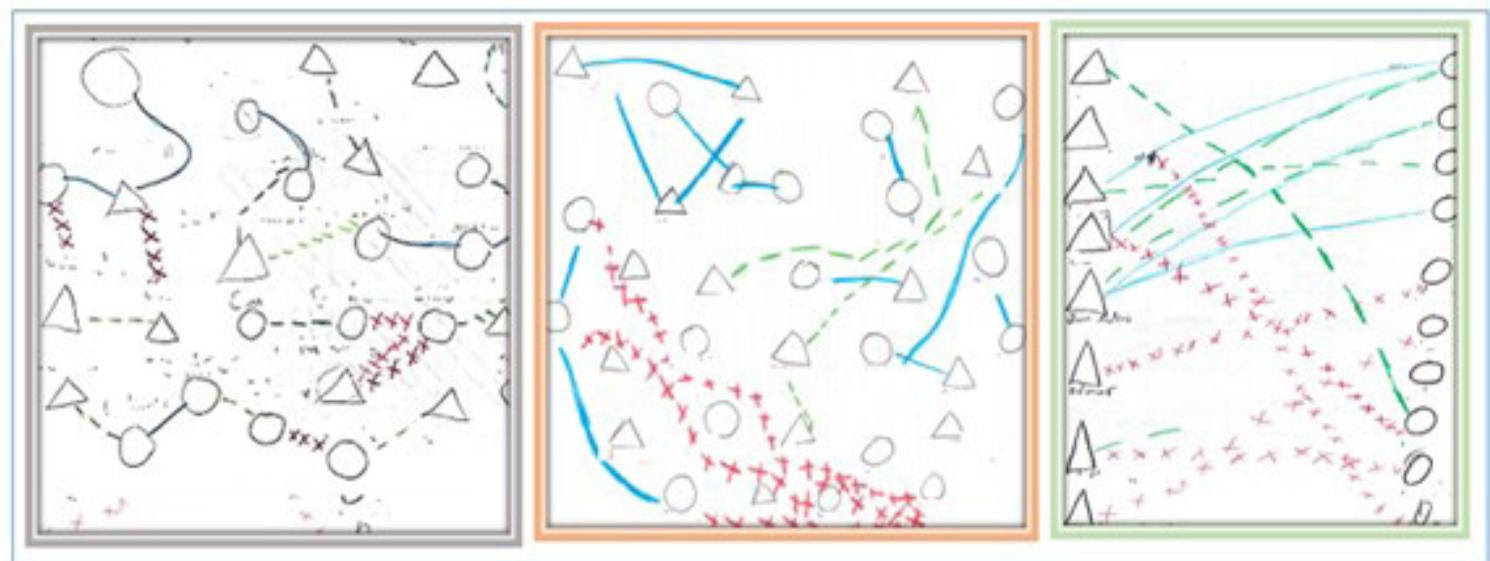
El cuento 1 muestra que la estudiante nombra a aquellas personas que le generan malestar y describe el aula de clase como un castillo y a sus compañeros como príncipes y princesas. Ella menciona que “hay unas princesas que no le caen bien y un príncipe tampoco le cae bien”. La estudiante se identifica en el cuento como ‘la princesa’. En el cuento 2 se describen las relaciones entre estudiantes que en muchas ocasiones se tornan difíciles de

solucionar y en donde la mejor opción es alejarse de los demás “hasta que llegó el día que nos dejamos de hablar y no seguimos siendo amigos”.

En el segundo momento, se les presenta a los estudiantes un ejemplo de un sociograma y la forma como podían representar a los personajes del cuento por medio de figuras y las relaciones que se establecen entre los personajes de la siguiente forma: triángulo representa el sexo mujer, círculo representa sexo hombre, línea recta relaciones estables, línea recta con divisiones relación intermitentes y múltiples equis inexistencia de relación, posterior a la explicación se les pidió hacer lo mismo, aplicado a su contexto específico.

En relación con este momento del ejercicio se presentan a continuación tres sociogramas elaborados por los participantes (figura 9). Los símbolos en el trabajo original tenían los nombres de los integrantes del grupo, pero para efectos de este artículo y respetar la identidad de los niños, los nombres fueron borrados.

Figura 9. Sociogramas realizados por los estudiantes



Fuente: Los autores. Respuestas de los participantes de la investigación.

Esta técnica evidenció que la relación entre los integrantes del grupo es compleja, marcada en la mayoría de los casos por relaciones intermitentes e inexistentes. Las líneas continuas dan cuenta de las relaciones más sólidas en el aula. No obstante, el reconocimiento de relaciones inexistentes, es importante, porque en la mayoría de casos las razones que se aportan para esta ausencia de vínculos indica que no hay nada en común que los convoque, y refleja además una tensión que está presente siempre en los espacios de socialización, y que hace propenso el espacio a diferentes tipos de conflictos.

La maestra, en una de las entrevistas realizadas reafirma lo anterior y dice “se tiran las cosas al piso, como lo son cuadernos, lápices etc., igualmente se gritan, se copia con tiza comentarios excluyentes en el tablero y se muestran intolerantes ante la forma en que sus compañeros hablan o dan opiniones” (Entrevista 2 a la docente).

La profesora dice que una de las razones por las cuales esto no se logra tiene que ver con la falta de articulación familia- escuela:

Aunque en el aula se realicen proyectos que trabajan sobre los valores y la convivencia, y otros programas ofrecidos por la alcaldía, hasta que no se realice un trabajo articulado con la familia es difícil impactar la vida de los niños y las niñas, para cambiar el contexto de aula. (Entrevista 2 a la docente titular del grupo).

Las apuestas discursivas políticas indican que se está haciendo un esfuerzo por transformar los contextos escolares en entornos protectores, incluyentes, respetuosos de la diversidad y garantes de la interculturalidad; no obstante, la realidad de los niños en sus cotidianidades, es otra, cuando “se ven confrontados por situaciones de violencia y conflictividad en sus barrios, lo cual se refleja a su vez en las relaciones de aula” (Entrevista 2 a la docente titular del grupo), a esto se suma que los estudiantes no logran procesos de integración real en el aula:

Los estudiantes están divididos por subgrupos. Hombres con hombres y mujeres con mujeres, hay algunos otros estudiantes a quienes no les gusta estar en grupos y deciden hacer las actividades de forma individual, pues se

sienten excluidos, ya que no existe un gusto en común para dialogar o integrarse, la dificultad de integración grupal es evidente por eso mismo. (Entrevista 2 a la docente titular del grupo).

En particular, la cotidianidad en el aula del grado quinto de primaria, está atravesada por acciones de irrespeto, las observaciones en diferentes momentos de sus interacciones dan cuenta de esto, con comentarios como los siguientes: (a mí me gusta gritarle y pegarle a la gente [...] yo llamo a mis compañeros según como me caen o si es flaco, gordo, pelión, negra o callada [...] me gusta copiarle cosas groseras en el tablero o gritarles). Estas expresiones cuando se vuelven acción, generan mayores actos de violencia y agresión entre los alumnos.

Otro aspecto importante que cabe resaltar dentro de las acciones cotidianas que interfieren en la experiencia de interculturalidad en los niños y niñas, son los actos de dominio y de poder entre pares, por ejemplo los niños que tienen un gusto deportivo hacia una disciplina o equipo característico de la ciudad, hacen comentarios para degradar a los otros deportes o equipos, pero a la vez, a los otros niños que tienen opiniones diferentes, lo que hace que algunos no se atrevan a expresar sus gustos u opiniones. Por lo que algunos niños asumen actitudes más de tipo regresivo, guiados a la introversión y suelen ser quienes llevan la mayor carga en cuanto a temas de maltrato y acoso escolar se trata.

También se logra visualizar que los estudiantes prefieren comunicarse por la fuerza, en acciones que van desde la agresión verbal a las transgresiones físicas.

Más que comunicarse los niños y niñas presentan problemas es en el manejo de sus emociones en vista de que se ven alteradas por dificultades diarias, ya sean familiares o del aula, haciendo que la solución a estas sea maltratar al otro desde la palabra, los gritos, o generando acciones físicas bruscas que alteran a sus pares, haciendo que los demás respondan de la misma manera (Entrevista 2 a la docente titular).

Lo que evidencia que hay un problema de fondo y tiene que ver con la visión interna y subjetiva de lo que significa el otro para sí mismos. Por ejemplo, es común que entre las niñas se digan cosas como (ella es muy creída, porque se cree muy linda, sabiendo que es fea y camina feo). Como expresa la docente, (es recurrente que estos niños no lleven las tareas, falten a clases, escriban en el tablero malas palabras, llamen a los demás por diminutivos o por sus rasgos físicos de forma ofensivas) (Entrevista 2 a la docente titular).

Conclusiones

Las principales conclusiones de este artículo permiten considerar que la importancia sobre la interculturalidad en las escuelas debe garantizar el reconocimiento de la diversidad cultural existente en los diversos contextos en los que se desarrolla el ser humano a través del intercambio de conocimientos, participación, temas críticos para crear una sociedad democrática basada en valores sociales e individuales. Por tanto, se puede considerar un proceso democrático, basado en la transmisión de valores y principios, en los que la escuela se ha vuelto protagonista.

Las reflexiones derivadas de la investigación, en relación con la caracterización del contexto de aula, va en la línea de lo que propone Bolívar (2006), cuando se refiere a la escuela como un espacio que busca “no limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trata de crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa” (p.120). Es decir, el acto educativo no se centra en la educación dentro de las aulas de clase o la escuela, sino que el enseñar implica integrarse con la familia y la cultura, para trabajar como unidad. De esta manera, la escuela se torna como un lugar abierto, como un lugar que permite la interacción con diferentes alumnos de diversas culturas y contextos, favoreciendo los factores de interculturalidad y procesos de socialización.

No obstante, con los cambios sociales que se han generado en el contexto colombiano, donde cada día más las mujeres se ven enfrentadas al hecho de salir a trabajar, cuando ellas eran culturalmente las cuidadoras de los hijos y las encargadas del proceso de socialización primario, la escuela se ve enfrentada a acumular “ambas funciones y en determinados contextos está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria” (Bolívar, 2006, p. 121).

En este sentido, las acciones cotidianas que se presentan en el aula, evidencian el lugar protagónico que tiene tanto la familia como la escuela en el proceso de relacionamiento de los niños, y a su vez, la necesidad que tienen las escuelas de propiciar escenarios de participación donde se fortalezca la relación familia-escuela “dado que el núcleo básico de socialización ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos, produciéndose una privatización de la socialización secundaria de la escuela” (Bolívar, 2006, p. 131).

Se espera del contexto escolar que se eduquen en tolerancia, respeto, aceptación e inclusión, sin embargo, se suele hablar de la diferencia para “justificar la exclusión educativa y, por ende, social de muchos niños y niñas. En especial, las de aquellos que tienen otras culturas y hablan una lengua diferente a la nuestra” (Arroyo, 2017, p. 145). Como vemos, en la relación familia - escuela se pierde, los valores, los principios éticos se circunscriben a los paradigmas escolares, y la escuela termina siendo el único lugar en el que el niño puede construir una idea de cultura y de relacionamiento social.

Adicional a lo anterior, la investigación evidencia que la realidad sociocultural de los niños y las niñas y su entorno familiar van en contravía de las prácticas interculturales que deben practicar en el aula, si se tiene en cuenta que apoya el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas y no la reproducción de relaciones de dominación o rechazo ante ellas.

En cuanto a las acciones cotidianas, para la mención de interculturalidad es necesario implementar un proceso continuo de acciones concretas, pero también una constante reflexión sobre el mismo quehacer en las escuelas que permitan fomentar espacios de intercambios interculturales desde las planeaciones del currículo y en los momentos de ocio o esparcimiento.

Referencias bibliográficas

- Arón, M., Sánchez, y Subercaseaux. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4487/Convivencia_escolar.pdf
- Arroyo, G. M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/186/180>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*. 336, 119 -146. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68682/00820073000932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Capera, E. C. T., Pardo, A. L. A., Torres, S. E. D., & García, G. Z. del P. (2017). Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa educa a tu hijo-Cuba-y programa hogares comunitarios de bienestar-HBC-Colombia. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 119-142. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1500>
- Cardona. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Vía Iuris*. 9, 141 - 160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3432200>
- Cerdas-Aguero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare* 19 (2), 135 - 154.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%3b3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- García, M. M. A., y Cantero, C. L. (2018). *Interculturalidad de las Etnias en Colombia*. <https://www.cecar.edu.co/documentos/editorial/e-book/interculturalidad-de-las-etnias-en-colombia.pdf>
- García, B. González S. Quiroz, A. y Velásquez A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa* (1.ª ed.) Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Garita Pulido, A. V. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 281-291. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000100014&script=sci_arttext
- Garzón, V. G. P. (2019). Análisis de los contenidos curriculares sobre educación intercultural en el texto escolar “Alto Rendimiento” ciencias sociales del tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa La Inmaculada. (Bachelor’s thesis), Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/18117>
- Gnade, M. J. R. (2010). Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México. *Antíteses*, 3(5), 171-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5026729>

- Gutiérrez, M. D., y Pérez, A. E. (2015). ESTRATEGIAS PARA GENERAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (No. 316). Ediciones Península.
- Hernández, Luna, y Cadena. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382017000100009&script=sci_abstract&tlng=pthttps://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4487/Convivencia_escolar.pdf?sequence=1
- Leiva, O. J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf>
- Leiva, O. J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas/Intercultural Education today: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/48589/50121>
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista colombiana de antropología*, 47(2), 173-198. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252011000200008&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rojas, C. T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9-34. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys10.1.2019.03>
- Salas, R. A., Urbano, C. A., Prada, E. E., Palomar, J. V., Suárez, G. N., Zapico, R. R., Guatierri, C. J., Díez, G. E. J. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*. 58 (1), 1 -15 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/184647>
- Uribe, P. M. (2020). Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza: reflexiones en el contexto colombiano. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 53-70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142020000100053&script=sci_abstract&tlng=en
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>