

**Diversidad y Convivencia: una mirada al currículo en el grado sexto de la Institución
Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín**

María Cristina Sierra Uribe
Jaime Andrés Rodríguez Castaño
2018

Asesora:
Susana Yepes Cardona.

Universidad de Medellín.
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
Maestría en Educación

Agradecimientos

Agradecemos a Dios presente en la totalidad de las cosas, por permitir la realización de la Maestría en Educación.

Esta investigación ha sido posible gracias a la generosa colaboración de numerosas personas a las cuales queremos manifestar nuestro reconocimiento.

A nuestras familias por la paciencia y comprensión durante los momentos difíciles que sobrevinieron en el transcurso del estudio.

A Susana Yepes, magíster en educación, nuestra asesora de trabajo de grado y amiga, por sus precisiones conceptuales y metodológicas a lo largo del trabajo investigativo.

A nuestro profesor, Doctor en Filosofía, Juan Edilberto Rendón, por su guía orientadora en la asignatura de Taller de Línea, seminario fundamental para la investigación.

A todos los docentes del posgrado que acompañaron con esmero y sapiencia cada uno de los avances del estudio, especialmente a Claudia María Hincapié, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y a Gustavo González, Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales.

A nuestros compañeros de posgrado, por sus valiosos aportes, su calidad humana y académica.

Por último, a quienes participaron de esta investigación (directivos, docentes y estudiantes) que con interés apoyaron el estudio en pro del mejoramiento institucional.

Resumen

Este trabajo presenta como propósito analizar comprensivamente las formas de abordar, dentro del currículo escolar, la diversidad y, cómo estas promueven la convivencia escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente. Para el desarrollo del estudio se parte de una mirada comprensiva y amplia del currículo como una construcción social, cultural e histórica, que tiene varios niveles de concreción, susceptibles de ser analizados a partir de lo formal, desarrollado y evaluado. La investigación se realizó desde un paradigma cualitativo, apelando al estudio de caso y con una perspectiva de mundo constructivista social. Para ello se recurrió a métodos de recolección de información como la observación participante, la revisión documental y la entrevista semiestructurada. A partir del análisis de resultados se desarrollaron tres temas: Diversidad en el currículo, Dinámicas de convivencia escolar y Encuentro y apertura escolar, relacionados de manera directa con las formas en que se presenta respectivamente. A partir de ellos se visualizan aspectos importantes que se tramitan en el contexto escolar del estudio para la convivencia desde la diversidad y se plantean algunas reflexiones.

Palabras clave: convivencia, diversidad étnica y cultural, currículo, prácticas educativas.

Abstract

This research work presents as a purpose to comprehensively analyze the ways of addressing within the school curriculum the diversity and how they promote school coexistence in the sixth grade students of the Ciudadela Nuevo Occidente Educational Institution. For the development of the study, we start from a comprehensive and integral point of view of the curriculum as a social, cultural and historical construction, which hold several levels of concreteness with the possibility to be analyzed from the formal, developed and evaluated.

The research process was carried out from a qualitative paradigm, appealing to the case study and with a social constructivist world perspective. For this purpose, some information gathering methods were used such as participant observation, documentary review and semi-structured interview. From the findings analysis three themes were developed: Diversity in the curriculum, Dynamics of school coexistence and encounter and school opening, directly related to the ways in which it is presented respectively. From them, important aspects are visualized that are processed in the school context of the study for the coexistence from the diversity and some reflections are proposed.

Keywords: coexistence, ethnic and cultural diversity, curriculum, educational practices.

Tabla de Contenidos

Planteamiento del Problema	8
Introducción	8
Justificación	14
Objetivos	17
Objetivo General.	17
Objetivos Específicos.	17
I. Marco teórico	18
1. Currículo	18
1.1. Niveles de concreción curricular.	20
<i>1.1.1. El currículo prescrito y regulado.</i>	20
<i>1.1.2. El currículo presentado a los profesores.</i>	20
<i>1.1.3. El currículo moldeado u organizado.</i>	21
<i>1.1.4. El currículo en acción y práctica educativa.</i>	21
<i>1.1.5. El currículo realizado.</i>	22
<i>1.1.6. El currículo evaluado.</i>	23
1.2. Perspectivas curriculares.	23
<i>1.2.1. Currículo Técnico o racional.</i>	23
<i>1.2.2. Currículo Práctico y de proceso.</i>	24
<i>1.2.3. Currículo crítico.</i>	25
<i>1.2.4. Discursos pos-críticos.</i>	27
2. Diversidad	28
2.1. Concepciones sobre diversidad.	29
2.2. Enfoques educativos para la diversidad.	32
<i>2.2.1. La educación intercultural como proyecto.</i>	32
<i>2.2.2. La educación intercultural como un proyecto educativo.</i>	33
<i>2.2.3. La educación intercultural como un proyecto comunitario.</i>	33
<i>2.2.4. La educación intercultural como un proyecto de éxito escolar, personal y social.</i>	33
<i>2.2.5. La educación intercultural como un proyecto pedagógico.</i>	34
<i>2.2.6. La educación intercultural como un proyecto cultural.</i>	34
<i>2.2.7. La educación intercultural como un proyecto ético.</i>	34
3. Convivencia Escolar	34
3.1. Manual de convivencia como dispositivo al interior de las instituciones.	37

II. Estado del arte	39
1. Currículo y diversidad	39
2. Convivencia y Currículo	46
III. Metodología	50
1. Diseño Metodológico	50
2. Tipo de estudio	51
3. Métodos de recolección de datos	52
3.1. Revisión documental.	53
3.2. Observación participante.	54
3.3. Entrevista.	55
4. Método de Análisis	56
5. Contexto	56
6. Participantes	57
7. Áreas y proyectos institucionales de análisis	58
8. Revisión de métodos de recolección de información por expertos	60
9. Consideraciones éticas	61
IV. Resultados	62
1. Diversidad en el Currículo	63
1.1. Diversidad Étnica y Cultural.	64
1.2. Afrocolombianidad.	72
1.3. Reconocimiento de la Otredad.	78
2. Dinámicas de la Convivencia Escolar	82
2.1. Discurso hegemónico.	82
2.2. Homogenización.	86
2.3. Discriminación y naturalización de la violencia escolar.	90
2.4. Conflicto.	96
2.5. Sanción.	99
3. Encuentro y apertura escolar	102
3.1. Clima Escolar.	103
3.2. Mediación Escolar.	106
V. Discusión	112
1. Currículo para la diversidad	113
2. Convivencia escolar	117
3. Currículo como práctica educativa	120

4. Categorías Emergentes en la investigación	121
4.1. Naturalización de la violencia.	121
4.2. Mediación.	122
Conclusiones	123
Recomendaciones y reflexiones finales	125
Referencias bibliográficas	128

Planteamiento del Problema

Introducción

Las situaciones que afectan la convivencia escolar son una de las muchas preocupaciones que hay en las diversas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, por ello es importante su reflexión en la agenda institucional para el sector educativo presentado anualmente. Ante las situaciones de convivencia que tratan conflictos y violencias, a partir de diferentes estrategias, los directivos y los docentes buscan reducir índices de agresión entre los estudiantes. Estos indicadores están asociados a múltiples factores como los fenómenos sociales de migración, la reproducción de conductas por violencia intrafamiliar, apología a la violencia en el entorno social, entre otros, pero es claro que la situación va más allá de la resolución de conflictos, y que requiere, a su vez, de un tratamiento más profundo en términos éticos, políticos y pedagógicos.

De esta multiplicidad de factores, el desplazamiento de las familias colombianas a otros territorios (ya sea desplazamiento forzado, despojo o reubicación), conlleva grandes retos para la escuela, dada la diversidad de lugares de origen, de culturas y etnias, que son situaciones que enriquecen el contexto escolar y, al mismo tiempo presenta implicaciones directas en la convivencia. En tal sentido, las comunidades que hacen parte de una institución, son cada vez más diversas intersecándose lo rural con lo urbano, la diversidad étnica y cultural.

Ante dicha situación, el Estado ha propuesto, a nivel nacional, la incorporación al currículo escolar de diferentes proyectos y cátedras como la Cátedra de la Paz, Proyecto de Convivencia Escolar y Proyecto de Afrocolombianidad, con el objetivo de abordar desde distintos enfoques las comunidades diversas, además de principios como el respeto y el reconocimiento del otro.

Para favorecer este reconocimiento es necesario incluir un enfoque de diversidad en el currículo escolar , como lo han evidenciado numerosas investigaciones que dan cuenta de su relevancia en espacios educativos, donde la variedad étnica y cultural es un asunto que desde la última década del siglo XX empezó a tomar fuerza en Colombia. La vertiginosa suma de cambios históricos de la realidad política, social y económica de nuestro país ha traído consigo la necesidad de dar respuestas curriculares a los procesos pedagógicos de una sociedad multicultural.

Estos procesos atañen a principios constitucionales y democráticos del pluralismo como resultado de la presencia de población diversa. Allí, el mandato constitucional tiene el deber de reconocerle y considerarle como un interlocutor válido para el diálogo y el intercambio de ideas que favorezcan encuentros sociales y culturales en cada uno de los espacios educativos. Para esto es necesario que no existan imposiciones, ni subordinaciones bajo discursos hegemónicos que establecen relaciones asimétricas de poder, en cambio se deben posibilitar encuentros plurales e igualitarios entre sus participantes.

En este orden de ideas, desde el deber ser maestro, hay una preocupación por los problemas de convivencia en las instituciones educativas donde se ejerce la labor docente. Además existe la necesidad de reflexionar sobre los currículos orientados a la diversidad y convivencia, dado que muchos de nuestros estudiantes son de procedencias y construcciones socioculturales diversas.

Descripción del problema

Reconocer la diversidad es un compromiso democrático en la defensa del pluralismo, la libertad de expresión, la igualdad, la equidad de género y la no discriminación. Ahora bien, estos principios deben ser fomentados en la familia y en la escuela. El colegio es uno de los primeros

lugares que la acoge y que precisamente tiene la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de ciudadanos, no solo en el respeto sino también en el reconocimiento y el diálogo con el otro.

Dicho reconocimiento se ampara en la Constitución Política de Colombia de 1991, artículo 7: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, así también, todas las personas que nacen libres e iguales ante la ley, “recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (artículo 13). A su vez, se garantiza la libertad de expresión (artículo 20), la igualdad de derechos y oportunidades (artículo 43). Pero esos derechos y reconocimientos constitucionales, en el orden jurídico se manifiestan en leyes que, para el contexto escolar se sustentan en la Ley General de Educación (115 de 1994) donde se reconoce la etnoeducación a grupos diversos con una cultura y una tradición propia : “Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (artículo 55) y, también se materializa en la ley 70 de 1993 donde se configura la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante CEA), que aborda la educación en el reconocimiento y el respeto a la diversidad.

Otras fuentes que sustentan dicho reconocimiento, en el orden legal, son las planeaciones curriculares, los estándares básicos de competencias ciudadanas que tratan la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además la Ley de Convivencia Escolar (ley 1620 de 2013) que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia

Escolar. Por último la Ley 1732 de 2015 donde se dictan disposiciones para la implementación de la Cátedra de la Paz que busca hacer ejercicios reflexivos de convivencia en la escuela.

Ahora bien, el marco normativo, en materia de diversidad y de convivencia escolar en Colombia, alimenta la propuesta curricular de las instituciones educativas. Este llega fundamentalmente a los contextos escolares por demanda de la política estatal y no siempre por un acto de reflexión y análisis interno del fenómeno social y cultural propio en cada comunidad, lo que deja como resultado, en la mayoría de los casos, un proyecto educativo institucional descontextualizado, y en él, una propuesta curricular desarticulada de las necesidades propias de la comunidad educativa. En este orden de ideas, Gimeno (2010) se ocupa de una situación similar, a la que denomina fragmentación del sentido, y que hace referencia a la violencia estructural en el currículo; describiéndola respecto al entorno, como la desarticulación con la comunidad y las problemáticas, intereses y necesidades de ésta (Fernández, 1995).

Por otro lado, se fomenta la competencia entre los estudiantes y se les aleja del propósito de reconocimiento a la diversidad y el intercambio equitativo de experiencias y saberes, ello a través de la pretensión “resultadista” de las escuelas latinoamericanas, anclada a modelos pedagógicos europeos sin profundizar en los fenómenos sociales y culturales del contexto. Lo anterior, es contrario a la idea de asociar las habilidades sociales y emocionales que deberían proporcionar el desarrollo de un currículo fundamentado en el reconocimiento del otro y el fortalecimiento de la convivencia, así como el cuestionamiento y reflexión crítica frente a los modelos hegemónicos que acentúan la exclusión y la discriminación.

La Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente (desde ahora IECNO), incluye propuestas de reconocimiento a la diversidad, de manera más específica, en la propuesta curricular de la Cátedra de la Paz, el área de Ética y Valores, los Proyecto de Afrocolombianidad

y Convivencia; lo que ha sido un intento no solo de corresponder con las exigencias y demandas legales y curriculares a nivel nacional y local, sino también una apuesta por favorecer espacios y ambientes de convivencia en una comunidad que se ha mostrado compleja, y que por tanto, en algunos casos, presenta prácticas de agresión física y verbal entre los estudiantes. Estas interacciones se fundamentan en las diferencias respecto al origen étnico y cultural, lo que conlleva a problemáticas sociales de convivencia entre los jóvenes.

En este sentido, se considera fundamental el estudio y reflexión de las clases de Ética y Valores, Cátedra de la Paz y las actividades desarrolladas en el Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a la luz de las propuestas de diversidad y convivencia que se están llevando a cabo en la institución educativa a partir del currículo prescrito, desarrollado y evaluado, para comprender su devenir y reflexionar sobre posibles rutas de abordaje curricular desde y para la diversidad.

Por otra parte, es necesario reconocer que en el país se carece de estudios y análisis al currículo en las instituciones educativas que den cuenta de su planeación y desarrollo, así como de la sistematización de las experiencias y las vivencias de estudiantes y docentes en relación con las propuestas curriculares nacionales para abordar la diversidad y fortalecer la convivencia.

En esta lógica, una investigación que aborde la mirada al currículo contribuye a su resignificación y amplía el horizonte de análisis de éste desde las perspectivas críticas y discursos poscríticos (Da Silva, 1999), donde se problematiza una mirada técnica e instrumental del currículo para comprenderlo como un entramado cultural, político e ideológico, en que el maestro, el contexto y el estudiante adquieren una relevancia fundamental en la significación y resignificación del currículo. En tal medida son estas últimas teorías y perspectivas curriculares

las que posibilitan nuevos lentes para la lectura de la diversidad, la interculturalidad y la convivencia escolar.

A pesar de los pocos estudios que hay, una reciente investigación aborda el concepto de interculturalidad en el currículo de una escuela rural en Colombia, con población diversa, pero su foco de interés se ubica en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Yepes, 2015) y los discursos de interculturalidad que de ella emergen, lo que permite profundizar esta indagación, ahora en una institución educativa urbana con población diversa desde la Cátedra de la Paz, el área de Ética y Valores, y el Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos que tienen dentro de sus enfoques fortalecer la convivencia escolar.

Se considera significativo que se lleve a cabo una investigación que permita analizar comprensivamente desde el currículo la experiencia educativa con grupos culturales y étnicos diversos, para promover la convivencia escolar de la IECNO. De ahí que se suscite la pregunta por ¿Cómo se aborda la diversidad dentro del currículo para promover la convivencia escolar de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín?

Justificación

Las comunidades educativas compuestas de población estudiantil diversa han presenciado en el contexto escolar cómo se reproducen los conflictos sociales históricos de tipo discriminatorio y, a su vez, cómo se perpetúan algunas prácticas pedagógicas donde impera la desigualdad entre los estudiantes. Estas circunstancias reclaman planteamientos curriculares y pedagógicos con profundas reflexiones entre docentes y directivos docentes, con el propósito de construir propuestas de convivencia escolar donde la diversidad se convierta en una oportunidad de crecimiento e intercambio cultural.

Tales reconocimientos no deben ser meramente enunciados en actos o documentos públicos. Por esta razón, es necesario que se materialice en propuestas curriculares que se desarrollen y tengan influencia en las interacciones que realizan, desde su labor pedagógica, los directivos docentes y docentes con los estudiantes de las Instituciones Educativas.

De este modo, es importante dar una mirada al interior de la escuela, hacia sus interacciones y discursos (Poblete, 2009), así mismo, realizar una exploración al currículo, su desarrollo y las experiencias que puede generar en los miembros de la comunidad educativa. Así, desde el resultado de una selección de saberes y prácticas se puede, o no, privilegiar algunos grupos sociales sobre otros. Ello implica además repensar permanentemente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a partir de los fenómenos sociales emergentes de una sociedad en constante transformación, reconociendo en los estudiantes la manifestación viva de la diversidad étnica y cultural que reclama visibilidad en los procesos pedagógicos de la escuela.

En este sentido, analizar con detalle el currículo institucional permite conocer de manera amplia las formas en que se aborda la diversidad y la convivencia desde aspectos como las planeaciones de los maestros, los materiales didácticos, las actividades para el aula, el

acompañamiento de otras instituciones involucradas en estas dinámicas sociales, la incorporación de las familias en los proyectos pedagógicos y la formación del profesorado en las propuestas correspondientes a la diversidad y convivencia escolar.

El análisis a realizarse en la actualidad frente a la diversidad como propuesta educativa, implica trascender la mirada macro curricular y, partir de los modos en que ha sido interpretada y desarrollada en contextos escolares particulares, teniendo como base “modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como emplazamientos de contestación socialmente contruidos y activamente involucrados en la producción de conocimiento, técnicas y experiencias vividas” (Giroux y Flecha, 1994, p.13).

Aquí es fundamental ver de manera crítica las experiencias institucionales que den cuenta de la comprensión de la diversidad étnica y cultural, y el relacionamiento que propicia entre los sujetos escolares, sus percepciones y reflexiones con miras a superar los resquicios del modelo monocultural dominante y que al parecer se mantiene vigente en algunas prácticas educativas. Por ello, esta investigación puede aportar al campo de estudios del currículo y al abordaje de la convivencia escolar que de él resulten, ya que destaca aspectos de análisis que apuntan al mejoramiento de la práctica educativa donde la diversidad es el epicentro de la reflexión y la transformación educativa.

En este orden de ideas, conocer la propuesta curricular de una institución educativa concreta, con población diversa cultural y étnica, implica un acercamiento a su estructura formal y de manera más precisa al mesocurrículo que ha sido moldeado por la institución, anclado a unos intereses culturales y políticos específicos. Además, permite ubicar a los investigadores en la organización del devenir educativo a partir de unos intereses, necesidades y concepciones de conocimiento de quienes lo prescribieron (Gimeno, 1995). Tal exploración es importante en la

medida que posibilita reconocer las ideologías imperantes en la propuesta formal y en la práctica pedagógica frente a la diversidad y la convivencia, así como las apuestas concretas que se realizan para el mejoramiento de las interacciones entre los estudiantes y su comunidad educativa.

De ahí que también haya sido relevante, observar y comprender cómo el maestro entiende y se apropia de aquello que está explícito a partir de su discurso, de las estrategias que desarrolla o de las *re-significaciones* que elabora en sus clases. En último lugar y teniendo en cuenta que el currículo no se limita a ser un mapa de acción, sino que obedece a una construcción social en continua reconfiguración, es importante advertir las vivencias que se generan a partir de todo lo que ocurre en el espacio educativo, tanto en lo que se hace evidente como aquello que pasa desapercibido (De Alba, 1998; Gimeno, 2010).

La mirada comprensiva del currículo como un dispositivo cultural que trasciende el documento formal, el plan de estudios o la guía, posibilita para esta investigación una reflexión sobre la praxis, el acontecer en el aula y otros escenarios escolares. Siguiendo a Grundy (1998) el currículum “se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (p.160). De esta manera, la mirada hacia las prácticas educativas en relación con la diversidad y los procesos de convivencia es también, necesariamente una mirada al currículo, pues este más que un producto estático y abstracto.

Objetivos

Objetivo General.

Analizar comprensivamente las formas en las que se aborda la diversidad dentro del currículo para promover la convivencia escolar de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín.

Objetivos Específicos.

- Explorar las maneras en las que la propuesta curricular da cuenta de la diversidad étnica y cultural de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.
- Identificar las concepciones y las relaciones entre diversidad y convivencia en el currículo formal y real del área de Ética y Valores, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra de la Paz, y el proyecto de Convivencia pensado para el grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.
- Reconocer la incidencia que tiene la propuesta curricular institucional para promover la convivencia en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.

I. Marco teórico

La investigación se enmarca en tres conceptos teóricos considerados clave para la comprensión del estudio: el currículo, dado que la mirada y el análisis de las formas en que se aborda la diversidad para fortalecer la convivencia escolar, se realiza desde este dispositivo, teniendo en cuenta tanto sus formas de concreción como las perspectivas u orientaciones teóricas que se han desarrollado. Así mismo, la diversidad desde los enfoques educativos que la han abordado y convivencia tanto desde el aspecto conceptual como desde los elementos y disposiciones normativas propuestas a nivel nacional.

1. Currículo

Desde el campo educativo y siguiendo a Gimeno (2010), el currículo es toda aquella selección cultural de contenidos que regulan la enseñanza - aprendizaje y la didáctica que se desarrolla en la escuela; haciendo referencia a todas las prácticas visibles e invisibles que dan vida a la dinámica colegiada. Además de ser un elemento unificador de la enseñanza y el aprendizaje, también puede ser comprendido como una frontera que delimita sus componentes en áreas o asignaturas. Por esta razón debe ser entendido el currículo como un proceso que permite reflexiones constantes sobre los agentes de decisión curricular y de personas que intervienen en él.

Por consiguiente, cabe decir que desde el currículo se determinan los contenidos de acuerdo con el grado escolar y niveles de aprendizaje; todo ello para que las temáticas estén acorde al grado y a la edad de los estudiantes. Así mismo, en su papel delimitador confiere importancia a las áreas o asignaturas del pensum académico y traza, en cuanto a contenidos, lo que se debe enseñar en cada una de ellas, teniendo en cuenta a su vez la intensidad en el horario de dichas áreas acorde a las necesidades particulares de cada Institución.

El currículo entonces, orienta la intervención como ordenadora del contenido y de las metodologías comprometidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este posee la capacidad para constituir las prácticas educativas en las instituciones educativas, fijando reglas que hacen de este proceso un momento organizado, habitual y en donde ganan importancia la distribución del tiempo y la idoneidad de los docentes en cada área específica, conforme a su formación profesional. Grosso modo, en palabras de Gimeno (2007) el currículo es el “puente entre teoría y acción, entre intenciones o proyectos y realidad” (p.240).

Igualmente, el currículo obedece a los requerimientos de la sociedad, puesto que sigue a “una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis” (Gimeno, 2010, p.26). Así mismo, para Grundy es “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Denominaré estas dos formas de tomar en consideración el curriculum como enfoques conceptual y cultural.” (1998, p.19).

Es así como se afirma que, el currículo escolar debe expresar el proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares desarrollan con y para los estudiantes y, es a través del proyecto institucional que se articulan las fuerzas, intereses, valores y preferencias de cada cultura. Dicha construcción social se reforma y modifica según las circunstancias sociales e históricas.

Gimeno (2010) expone que en la actualidad se presentan contrariedades respecto a los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, ya que se encuentran en discusión los agentes culturalizadores, la responsabilidad de la institución educativa ante la cultura, el tipo de participación que se desea para diferentes ciudadanos y, el reparto del capital cultural entre grupos sociales. En este sentido, en las instituciones educativas, el currículo es reproductor de la

cultura y se convierte en el derrotero de los procesos, fijando el orden lógico de la sucesión de los contenidos en la escuela. No obstante, desde otras miradas también habrán espacios de resistencia y propuestas que busquen romper con modelos hegemónicos que invisibilizan otras manifestaciones culturales.

Finalmente, para la ley 115 o Ley General de Educación, desde el artículo 76, el currículo es comprendido como un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos” que buscan el desarrollo del proyecto educativo institucional.

1.1. Niveles de concreción curricular.

Siguiendo una concepción procesual del currículo, por un lado, y una mirada de constructo cultural y social por otro, se pueden encontrar unos grados o niveles de concreción del currículo, expuestos por Gimeno (2010).

1.1.1. El currículo prescrito y regulado.

El currículo prescrito hace referencia a las planeaciones que ordenan los contenidos acordes a las disposiciones administrativas. Este nivel va desde lo macro del currículo y obedece a unos parámetros que orienta el Ministerio de Educación Nacional a través de leyes o Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que sirven de base para la elaboración de materiales y recursos para las clases. Por tanto, está sometido a la orientación de lo que debe ser su contenido y se encuentra motivado por el tipo de discurso social que se lleva a cabo en cada país.

1.1.2. El currículo presentado a los profesores.

En vista de que el currículo prescrito suele ser muy amplio a la hora de llevarse a cabo, en este nivel de concreción curricular se realizan ajustes pertinentes a cada localidad y a sus

necesidades específicas. Esta revisión la hacen especialistas en materia educativa y obedece a la manera como pueden ser presentadas las orientaciones para que el docente pueda dirigir su labor.

1.1.3. El currículo moldeado u organizado.

El currículo moldeado corresponde a las planeaciones que se elaboran en los centros educativos, en ellas, los profesores precisan y “recortan” contenidos a partir de sus conocimientos a nivel profesional, bien sea a través del currículo prescrito o a partir de los diferentes materiales que son ofrecidos por las múltiples editoriales. De esta manera el docente programa sus clases de acuerdo con los asuntos que le interesa priorizar y teniendo como referencia el tipo de estudiantes, el contexto escolar, la intensidad horaria y su misma formación sobre el área específica.

1.1.4. El currículo en acción y práctica educativa.

Este nivel de concreción se refiere a las experiencias de aprendizaje que vivencian los estudiantes. Aquí se presenta una interpretación de la cultura por parte del docente, por lo que se expresa de un modo práctico, ya que se concreta en las tareas académicas y en todo el acto educativo. Es aquí donde el currículo pasa de ser una expresión formal que reúne las selecciones culturales consideradas valiosas para una sociedad o comunidad, a un acto pedagógico entre docente y estudiantes. Esto ligado a la idea de que el currículo no es un producto sino fundamentalmente proceso.

Para Grundy (1998), hablar de currículo es otra manera de hablar de prácticas educativas, “pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (Grundy, 1998. p.21). De esta manera, el currículo posee un carácter mediador, que posibilita la

actuación e interacción de personas en situaciones determinadas, inmersas en el contexto educativo.

En lugar de la producción o fabricación (*poiesis*), la acción se da desde la *praxis*. Esta busca la realización de un bien moralmente valioso en un contexto educativo y atendiendo a las particularidades de su población. Cuando el estudio explora las prácticas educativas al interior del aula, explora directamente el currículo expresado a través de la *praxis* y que Gimeno (2007) denomina el currículo en la acción.

En este sentido, los investigadores entienden la práctica educativa desde el currículo en acción, que se concreta en las actividades académicas planteadas y desarrolladas en la sesión de clase, mediadas por las interacciones que se producen allí mismo. El currículo se expresa mediante la práctica, que a su vez implica actuar en medio de una cultura y adquiere significados para docentes y estudiantes “en las actividades que unos y otros realizan... se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma” (Gimeno, 2007. p.240-241)

A través de esta visión sobre el currículo en acción desde la práctica, se posibilita un ejercicio permanente dentro del aula, que tiene su origen en conceptos culturales y normativos. En la práctica hay cabida al acatamiento voluntario de las partes integradas en la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se presenta de una manera flexible.

1.1.5. El currículo realizado.

El currículo realizado permite identificar los efectos de la práctica docente en los estudiantes, a partir de los contenidos trabajados en la clase, y como a su vez, se proyectan en el entorno social y familiar.

1.1.6. El currículo evaluado.

La evaluación da cuenta de lo que el estudiante sabe. En este nivel, la relación entre el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidiano. Por ende, en esta última concreción, los contenidos adquieren un significado en las acciones.

Para el caso de esta investigación se tendrán en cuenta, como puntos de análisis al interior de la institución, el currículo moldeado, en acción, realizado y evaluado. Desde allí podrán reconocerse las concepciones y formas de abordar la diversidad, así como los procesos de convivencia que se gestan al interior de ésta.

1.2. Perspectivas curriculares.

Existen varias perspectivas u orientaciones teóricas que se han desarrollado en el campo de estudios del currículo, cuyos teóricos clave se encuentran en la tradición anglosajona del siglo XX.

1.2.1. Currículo Técnico o racional.

Se considera la primera etapa del currículo entre los años 1920 y 1950. Los fundadores de este modelo fueron Bobbitt (1876) y Tyler (1973) quienes lo entendieron como un documento-instrumento para generar estrategias centralizadas. Este currículo tiene como finalidad la reproducción del nacionalismo, propiciando el aprendizaje de forma conductual y obedece a una enseñanza transmisiva centrada en el profesor.

Aquí prima la memoria como elemento esencial y el conocimiento que se transmite es de naturaleza objetiva basado en valores tradicionales y discursos hegemónicos. Frente a este tipo de enseñanza se potencian los comportamientos pasivos por parte de los estudiantes y la relación de éstos con el saber está subordinado, ya que el conocimiento in situ es portado por el profesor.

Durante el surgimiento de esta perspectiva curricular, Estados Unidos pretendía desarrollarse como potencia industrial, por lo que la efectividad del quehacer industrial fue trasladada al quehacer de la escuela, configurándola en un ejercicio de selección de contenidos desde la eficacia y la eficiencia y en la idea del ciudadano que se quería formar. En esta noción curricular el maestro fue entendido como obrero y el estudiante como producto.

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica). Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta frecuentemente el método hipotético-deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos) (Kemmis, 1993).

Es así como la escuela se convierte en el lugar para producir fuerza de trabajo especializada y, con ello el cumplimiento de los objetivos de la industrialización, allí no importaba lo que se enseñaba, sino la manera de hacerlo, obedeciendo a las prescripciones del Estado por formar estudiantes productivos para sociedad y la economía. Desde Quiroz y Mesa (2011) en el currículo técnico la escuela, los profesores y estudiantes son pensados por el Estado con las expectativas de expertos disciplinares, racionalidad que se pone al servicio de los discursos hegemónicos, se hace visible en la reproducción de la sociedad y permanece anclada a las necesidades del Estado.

1.2.2. Currículo Práctico y de proceso.

Esta perspectiva surge como una crítica al modelo anterior entre los años 60 y mediados de los 70. Los principales promotores fueron Schwab (1978) y Stenhouse (1985), para quienes el profesor era un agente de cambio y los estudiantes personas educadas, capaces de pensar

críticamente la sociedad, de elegir cómo actuar según su conciencia, valores, conocimiento y cultura.

El modelo curricular práctico posee como finalidad el desarrollo personal; para lograr tal objetivo se vale de un conocimiento subjetivo, basado en las necesidades del estudiante y de acuerdo con las teorías del cognitismo piagetiano. En este enfoque el profesor es un animador frente a la indagación, el descubrimiento y la enseñanza activa, ya que el aprendizaje se da a través de un proceso interno que se obtiene a partir de la interacción con el entorno. “El interés práctico busca educar el entendimiento para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas (a veces denominadas “ciencias del entendimiento”, como la historia” (Kemmis, 1993, p.81).

Es así como a pesar de que en este currículo se sigue respondiendo a necesidades del Estado, ya el profesor no es visto como un obrero, sino como profesional de la educación, ya que puede elegir y organizar los contenidos y hacer reflexión frente a su quehacer en el aula. Con respecto a los conceptos ya no se presentan de manera cerrada, sino que son interpretados por el profesor en concordancia con las necesidades específicas de la localidad, dándose apertura frente a los medios y fines de la educación, ya que se sigue un objetivo formativo a partir de la selección de lo que enseña y las maneras para lograrlo.

1.2.3. Currículo crítico.

Se habla de currículo crítico desde 1975 hasta 1990 con la aparición de las propuestas de Pinar (2014) y Apple (1990), entendiendo esta concepción desde una reconceptualización de la noción de currículo en la que la teoría social-crítica juegan un papel fundamental. A partir de estos planteamientos, Cuervo (2014), trae a colación los conceptos de ideología, hegemonía, capitalismo, emancipación y alienación; categorías que empiezan a cobrar sentido después de la

escuela de Frankfurt y que posibilitaron entender cómo la sociedad tiene la capacidad de alienar o emancipar, y cómo en la educación puede darse conciencia crítica del individuo a partir de la emancipación.

Pagés (1994), propone que en el currículo crítico el contenido adquiere un lugar preponderante, de este modo se enriquece y se diversifica al relacionar temas con “los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder.” (Pagés, 1994, p.6-7). Esta perspectiva crítica, reflexiona sobre el presente como debería ser, lo que hace que se convierta en punto de partida y llegada para que el estudiante pueda relacionar la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y pueda establecer aprendizajes significativos. El saber en esta perspectiva es visto como una recontextualización entre el estudiante con su entorno social, pudiendo así ser crítico frente a la cultura, permitiendo así la emancipación.

Entonces, en la teoría crítica se logran vislumbrar dos posturas que pueden interpretarse de forma diferente Bolívar (1999) por un lado, y Apple (1996) por otro. La primera considera que no hay una cultura “común”, ya que prevalece la cultura del grupo social dominante, y por otro lado se piensa en un currículo común en una escuela comprensiva que posibilite una sólida democratización de la vida escolar, evitando su desintegración neoliberal y mercantilista.

Desde esta última posición se busca un currículo común para toda la ciudadanía; fortalecido por políticas sociales que propendan por la no exclusión y la no discriminación, estando en la capacidad de transformar las condiciones actuales que producen la desigualdad y reclamando la inclusión en el conocimiento de los grupos minoritarios que han sido excluidos y que dan pie para pensar en un currículo multicultural.

Por otra parte, dentro de esta perspectiva surge el análisis al llamado “currículo oculto” referenciado por Jackson (1992) y Torres (1991) considerado como un elemento que no necesariamente se hace visible en los documentos escolares y oficiales, pero que también hace parte de la entrega del conocimiento. Hace referencia a todas aquellas ideologías y discursos implícitos que se encuentran en los rituales escolares, en la disposición espacial, la decoración, el material seleccionado por el maestro que transmiten un mensaje, unas creencias e ideas que pueden ser o no funcionales al sistema.

1.2.4. Discursos pos-críticos.

A partir de 1990, con el pos-modernismo, el pos-estructuralismo y los estudios culturales, se introducen nuevos conceptos al currículo como lo son: identidad, teorías de género, subjetividad y teorías del lenguaje. Dentro de estas posturas se encuentran: el currículo multiculturalista, relaciones de género y pedagogía feminista, el currículo como narrativa étnica y racial, la teoría *queer*, el pos-modernismo, la crítica pos-estructuralista del currículo, una teoría pos-colonialista, estudios culturales y currículo, pedagogía como cultura, cultura como pedagogía. Para Da Silva (1999), cada uno de estos aspectos, buscan legitimar la reivindicación de los grupos culturales dominados.

De acuerdo a lo anterior, existe otra mirada que se hace al currículo en el que están estrechamente ligados el conocimiento, la identidad y el poder. Desde esta perspectiva el multiculturalismo representa un importante instrumento de lucha política, ya que “transfiere hacia el terreno político una comprensión de la diversidad cultural que estuvo restringida, durante mucho tiempo, a los campos especializados como el de la Antropología.” (Da Silva, 1999, p.2).

Desde esta perspectiva del currículo se hace mayor énfasis en la educación desde la reflexión y el análisis de la dinámica de clase en el proceso de reproducción cultural de la desigualdad y de las relaciones jerárquicas en la sociedad capitalista. Todas estas posturas llevan a pensar un cambio epistemológico, el cual se entiende desde el lugar donde las personas se encuentren situadas y permite el reconocimiento de las subjetividades.

2. Diversidad

Las discusiones que suscita el tratamiento a la diversidad en el campo educativo aún se mantienen vigentes. Las tensiones históricas que trae el desplazamiento de grupos étnicos y culturales en el territorio nacional, sostienen una pugna entre la declaración universal de los derechos fundamentales, reafirmada en preceptos constitucionales que defienden propuestas pedagógicas inclusivas y el surgimiento de cátedras escolares que reproducen discursos de discriminación y/o marginación de grupos donde se agencia la diversidad, y que desconocen el aporte que este puede ofrecer en el desarrollo de la calidad educativa.

La Ley General de Educación plantea caminos hacia la paz con equidad social como uno de sus fundamentos, donde la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias se convierten en el eje transversal de las competencias ciudadanas hacia ese propósito.

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad es, una manera de enfrentar los problemas de convivencia que se vienen presentando en la escuela, y que busca favorecer los procesos de integración y participación social de cada miembro de la comunidad educativa por encima de su origen étnico y cultural. Ahora bien, aunque existe un marco legal y unos lineamientos curriculares que asisten la propuesta inclusiva de la diversidad en la escuela, hay configuraciones subjetivas y perspectivas de la realidad en algunos representantes de la

comunidad educativa que impulsan o que constriñen la implementación del ejercicio pedagógico inclusivo y limitan los procesos formativos que tienen como epicentro la diversidad.

2.1. Concepciones sobre diversidad.

Históricamente, el otro diverso, asumiendo la diversidad desde todos sus orígenes, ha sido concebido desde la modernidad y la posmodernidad como “fuente de todo mal, como sujeto pleno de un grupo cultural y como alguien a tolerar” (Duschatzky y Skliar, 2000, p.2). De esta manera hay una demonización del otro, ubicando al sujeto que existe como un ausente y, con una localización exterior, haciéndolo desde discursos y prácticas institucionales establecidas, “vigilando permanentemente las fronteras; su oposición a totalidades de normalidad a través de la lógica binaria; su inmersión en el estereotipo; su fabricación y su utilización, para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables” (Duschatzky et. al., 2000, p.2).

Entendida la otredad desde esta óptica, la diversidad es una forma de representación eufemística que no solo admite distinguir la diferencia, sino también permite al discurso hegemónico tener control sobre costumbres y moralidades. Desde Foucault (2002) se erige como un instrumento de división entre lo considerado normal y lo anormal, este último juzgado como bueno o nocivo para el individuo occidental.

Para Duschatzky y Skliar (2000) la alteridad tomó en la modernidad un carácter imprevisible y por lo tanto peligroso, estableciendo una lógica binaria que ubicó a lo otro negativamente, privilegiando jerárquicamente a aquello que no se agenciara en lo diverso y que podría entenderse como aceptable en la medida en que se despidiera de sus marcas identitarias para ser como los demás, entrara en la *normalidad*. Por esta razón el otro es entendido como “el depositario de todos los males, como el portador de las fallas sociales. Este tipo de pensamiento

supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente.” (Duschatzky et. al., 2000, p.4).

La segunda perspectiva ubica al otro como sujeto pleno de una marca cultural, donde se entiende a las comunidades y los pueblos como grupos humanos homogéneos de creencias y estilos de vida que supone que los negros “viven la negritud del mismo modo, que los musulmanes experimentan una única forma cultural, que las mujeres viven el género de manera idéntica. En pocas palabras, que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación”. (Duschatzky y Skliar, 2000, p.5)

Esta configuración de la diversidad expone una condición en donde las diferencias entre los grupos culturales y étnicos son totales y que las identidades se construyen en sus respectivos referentes de filiación. Posteriormente se considera al multiculturalismo como un discurso que emerge contra las posiciones homogeneizadoras y que reivindica los derechos pluralistas que se oponen a la marginación a la que había sido sometida la diversidad.

Para Bauman (2013) el concepto de multiculturalismo está dado en la medida que existe una convivencia armoniosa entre las culturas, entendiendo por ello el reconocimiento multicultural donde no existe primacía de una cultura (cultura dominante) y donde se reconoce la identidad única de cada persona independientemente de sus raíces étnicas y culturales.

Contrariamente Zizek (1998) considera que el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia que respeta la identidad del otro. Se denomina entonces un multiculturalismo conservador, ya que enmascara el discurso dominante en el tratamiento de la diversidad étnica y cultural, pero que procura la homogenización. Sucede de igual manera en el campo educativo, donde la severidad conductual busca la estandarización

de las identidades, mediada por la multiculturalidad, pensada en términos de homenajes escolares que esencializan la diversidad étnica y cultural.

En este sentido y, “en general los programas de educación multicultural operan siempre a partir de un doble mecanismo: la idea de "respeto" hacia la cultura de origen, en una suerte de marca de fatalidad y la de "integración" en la cultura huésped.” (Duschatzky y Skliar, 2000, p.8). Es así, como los autores, cuestionan la intención curricular de la multiculturalidad, ya que se preguntan si el sentido es encontrar las soluciones a los conflictos entre los grupos diversos al interior de la escuela y visibilizar a los otros, para hacerla políticamente correcta. Para ello, se proponen el abordaje de contenidos que ponen en común la existencia de la diversidad, pero que no tienen el propósito de educar en la alteridad.

Finalmente se configura un multiculturalismo crítico desde McLaren (2000), que sugiere el cuestionamiento al modelo hegemónico, y concibe la escuela como el lugar donde se deben problematizar las contradicciones sociales en contextos de opresión, dominación y explotación para alcanzar reelaboraciones sociales y reinenciones de la identidad.

La tercera y última versión teórica de la diversidad posee una perspectiva que ubica la alteridad en términos de tolerancia y que según Walzer (1998), es reconocida de dos modos: asimilación individual y reconocimiento del grupo. La primera, dada a quienes rompen con su grupo cultural y étnico, abandonan sus valores de filiación para sustituirlos por los del otro grupo; el segundo se da en términos de igualación y no de diferencia, reconociendo la diversidad por su carácter de grupo igualitario y no por su carácter diferencial.

La tolerancia se muestra como una paradoja pues por una parte admite “la existencia de diferencias pero en esa misma invitación reside la paradoja, ya que si se trata de aceptar lo

diferente como principio también se tienen que aceptar los grupos cuyas marcas son los comportamientos antisociales u opresivos” (Duschatzky et. al., 2000, p.10).

En este orden de ideas, las exposiciones conceptuales anteriores clarifican que para abordar la diversidad como propuesta educativa es necesario empezar por aceptar la diferencia como un elemento valioso de las comunidades, tomar conciencia de que se vive en un mundo donde la diversidad es la regla y donde la apertura hacia el otro es la dimensión que requiere atención en las aulas para construir un destino común. “Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad” (Besalú 2002, p.61).

2.2. Enfoques educativos para la diversidad.

La educación intercultural, como uno de los enfoques que han surgido para repensar la educación considerando la diversidad, no consiste en agregar al currículo nuevos elementos sobre la diversidad o grupos étnicos, culturales o sociales subordinados en cada una de las áreas o de disponer de otros momentos específicos para realizar actividades que relacionen la interculturalidad. El problema es la representatividad del currículo común que evidencia la necesidad de una apertura a la diversidad, comprendiendo la realidad no sólo desde discursos hegemónicos, sino desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, donde los estudiantes puedan percibir el mundo con diferentes perspectivas, reflexionar sobre su cultura y las demás.

2.2.1. La educación intercultural como proyecto.

La interculturalidad es propuesta por Besalú (2010) como una oferta de pluralismo sobre las relaciones humanas entre personas social y culturalmente diferenciados, en el contexto de un Estado democrático, pluralista y multicultural. A partir de la interculturalidad se plantean interacciones de reconocimiento hacia los demás, mediatizados por las relaciones interpersonales

y el diálogo. La educación intercultural es, a su vez, un proyecto de centro, comunitario, de éxito escolar, personal y social, pedagógico, cultural y ético.

2.2.2. La educación intercultural como un proyecto educativo.

La educación intercultural sólo puede mostrar sus potencialidades en los centros educativos siempre y cuando se posibilite la acogida, la integración, la convivencia, la participación y el reconocimiento del otro. De este modo, la responsabilidad de los profesores trasciende el horario de clase y las asignaturas, ya que la perspectiva intercultural de la educación a nivel institucional debe estar reflejada en todos y cada uno de los documentos institucionales presentes en los planes de formación que se realicen, que permita así al profesorado convertirse en agente activo de interculturalización, así como la repercusión en las decisiones organizativas de la institución, desde la organización de los grupos y las clases, hasta la disposición de los diferentes espacios y actividades complementarias.

2.2.3. La educación intercultural como un proyecto comunitario.

Vista la interculturalidad como proyecto comunitario, se busca que exista una continuidad en las actividades diarias en la escuela, por lo que es necesario que la educación en la convivencia y la interculturalidad se extienda a las familias, el barrio, la sociedad, la ciudad, el país y el resto del mundo.

2.2.4. La educación intercultural como un proyecto de éxito escolar, personal y social.

La educación debe ser la medida de la eficacia y la equidad de las instituciones educativas, posibilitando a los alumnos vivir en condiciones de *normalidad* e igualdad. La educación tiene la tarea de hacer que el estudiante se sienta bien consigo mismo, que éste identifique sus fortalezas y debilidades, limitaciones y potencialidades; ya que a partir de la autoconciencia y autoestima se desarrolla el contacto y las relaciones con los demás.

2.2.5. La educación intercultural como un proyecto pedagógico.

Es necesario que las comunidades educativas, a través de docentes y directivos docentes reflexionen sobre las distintas actividades que se realizan con los estudiantes, ya que el éxito o fracaso de las mismas puede repercutir en el estudiantado de manera positiva o negativa. Por lo tanto, desde el currículo cada área o asignatura debe diversificar el tipo de actividades que se realizan, disponer de recursos y materiales actuales y apoderarse de estrategias que permitan aprovechar el espacio y los estudiantes.

2.2.6. La educación intercultural como un proyecto cultural.

La educación se convierte en un proyecto cultural en el momento que la reproducción de ésta se establece de acuerdo a la vivencia cultural, ya que sus objetivos formativos y socializadores según Besalú (2010), deben constituirse a través de las experiencias sociales, del conocimiento científico y disciplinar.

2.2.7. La educación intercultural como un proyecto ético.

Para que pueda evidenciarse la educación como proyecto ético, es necesario que se establezca el contacto con los demás, que se creen vínculos, que se vea el diálogo como una oportunidad para la socialización y reconocimiento de los demás y se pueda apreciar su valioso aporte a la sociedad y al mundo.

3. Convivencia Escolar

El Gobierno Nacional de Colombia ha reconocido que la formación para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos es una premisa que se debe fortalecer a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar (Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013). En este sentido, el paso que dan los estudiantes por los establecimientos educativos del

país será determinante para el desarrollo de su personalidad y la construcción de su proyecto de vida.

En este sentido, se entenderá la convivencia escolar desde Sandoval (2014), como la capacidad que poseen los diferentes miembros de una comunidad educativa para relacionarse; estas relaciones poseen una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes; por lo que a partir de ella se enseña y se aprende a convivir con diversas personas.

A su vez, los lineamientos curriculares para el área de Ética y Valores Humanos configuran la convivencia escolar desde el reconocimiento, respeto y disfrute de las diferencias, potenciando las habilidades propias para convivir en armonía. De esta manera, “supone el reconocimiento de una normatividad de tipo universal compartida por todos, que posibilite la vida en común y que tenga como eje central la justicia y la dignidad humana” (1998, p.48). La escuela debe favorecer, el papel del diálogo, la participación, la cooperación y la reciprocidad en la convivencia cotidiana.

En esta perspectiva, los estándares básicos de competencias ciudadanas, asumen la convivencia, desde el saber hacer, que ofrece a los estudiantes “las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa” (2003, p.8), que permita el respeto, valoración de la pluralidad y las diferencias en su entorno próximo y a nivel global.

Desde Ortega (2002), el concepto de convivencia escolar se encuentra estrechamente vinculado con el clima escolar, entendido este último como la disposición entre los distintos miembros de la comunidad educativa para llevar a cabo relaciones interpersonales. El clima está

fundamentado en la percepción colectiva sobre las diferentes relaciones que se establecen en la escuela y es un factor influyente en las actuaciones que se dan entre las personas que la integran.

Concretamente, Asensio y Fernández (1991) exponen que el ambiente escolar está determinado por factores “físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos” (p.504).

Por esta razón, es posible acotar que la convivencia escolar se ve influenciada por varios factores que no necesariamente son emocionales. A partir del clima escolar se hace propicio el espacio en el que la disposición del profesor y el mismo desarrollo de la clase fortalecen las relaciones entre los diversos estudiantes. La clase que promueva una “convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación” (Sandoval, 2014, p.161).

Si entendemos la incidencia de la convivencia escolar dentro del aprendizaje, podemos comprender que esta influye directamente en la calidad de la educación; pero esa convivencia no puede ser entendida desde la normalización o dominación por parte de los profesores hacia sus estudiantes, sino desde la formación de sujetos críticos capaces de reconocerse a sí mismos y reconocer a los demás desde la sociedad y la cultura.

Ahora bien, la convivencia escolar puede ser influenciada por distintas dinámicas internas y externas como condiciones sociales y culturales que hacen parte de la vida de quienes confluyen a diario en las aulas, así por ejemplo para Díez (2004), el encuentro entre diversas culturas puede generar problemas inevitables de convivencia, ya que hay valores y costumbres

diversos; aquí es crucial el protagonismo de la conducción del currículo realizada por el profesor, incluyendo en sus discursos la alienación o la emancipación.

En este sentido se retoma el concepto de conflicto escolar, como una dificultad en las relaciones interpersonales que se generan en cualquier escenario educativo entre los estudiantes agenciados en la diversidad étnica y cultural; también se permite confrontar este concepto con la implementación curricular de programas dirigidos a atender la convivencia escolar y el reconocimiento de la otredad como eje transversal del proceso formativo.

Sandoval (2014) expresa que es posible lograr una convivencia pacífica y social entre los miembros de la comunidad educativa, pero para que esto se dé, es necesario el aprendizaje y la vivencia de valores como el respeto, la solidaridad y la ayuda mutua entre otros. Desde esta postura, la educación en valores no sólo es responsabilidad de la escuela, ya que así mismo la familia y la sociedad deben estar comprometidas con esta tarea; pero es desde la escuela donde se contribuye a que los estudiantes puedan tener un conocimiento de sí mismos y descubran los significados de la realidad de los otros. Es así, como la escuela más que llenar de contenidos, debe ubicarse en una visión que de valor a las personas.

La educación en el respeto y el reconocimiento por el otro exige reflexiones y discusiones críticas, pero respecto a estas concepciones no hay acuerdos en el campo educativo, por lo que han surgido diversas propuestas a nivel nacional e internacional.

3.1. Manual de convivencia como dispositivo al interior de las instituciones.

Los manuales de convivencia al interior de las instituciones educativas son dispositivos que proporcionan protocolos de atención a diferentes situaciones de la cotidianidad escolar, entre ellos mediación de conflictos. Se sustentan desde el marco normativo en las leyes 115 de 1994, 1620 de 2013 y el decreto 1965 del mismo año. Su función, a grandes rasgos, es señalar

los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento para favorecer la convivencia escolar.

Históricamente se han configurado desde una perspectiva normativa asociada al control de los estamentos de la comunidad educativa. Ahora bien, aunque su mirada se mantiene desde un enfoque disciplinario, su propósito es gravitar en torno a los principios democráticos constitucionales, el Código del Menor y a las leyes colombianas respectivamente. En este orden de ideas, este dispositivo, apunta a prácticas de convivencia, teniendo en cuenta los intereses de todos los participantes de la comunidad educativa.

II. Estado del arte

En materia de investigación sobre currículo, diversidad y convivencia en la escuela, hay que reconocer que son dos los países de habla hispana quienes más se han destacado en dicha materia, y son: España y Chile, quienes llevan la delantera en los últimos cinco años. México y Argentina aportan algunos trabajos de exploración, y Colombia figura con muy pocas publicaciones de revistas indexadas en el último lustro. No obstante, se encuentran algunas investigaciones relevantes que están aportando y ampliando la reflexión en torno a la educación para la diversidad.

En este orden de ideas, se presenta el estado de la cuestión discriminado por matices, en los que se pueden interrelacionar los conceptos del estudio, teniendo en cuenta la afinidad de las investigaciones a nivel de currículo, convivencia y diversidad en la escuela en los últimos diez años.

1. Currículo y diversidad

Pagés, Villalón y Zamorano (2017) en su investigación *Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español* problematizan la diversidad étnica y racial en el mundo contemporáneo y la falta de inclusión de estos conceptos en el currículo escolar, en particular en el de ciencias sociales e historia. A partir de una revisión documental del currículo prescrito en Chile y España para las clases de ciencias sociales e historia los autores consideran innecesario saturar de contenidos históricos el plan de estudios, ya que poco favorece a los docentes a tratar la diversidad en las aulas de clase, antes bien, se invita a repensar una enseñanza de la historia que contemple la ciudadanía global, centrada en los problemas comunes de la humanidad.

De igual manera Tichnor, Parkhouse, Glazier y Cain (2016) en un estudio cualitativo de casos múltiples que explora pedagogías emblemáticas de diez docentes que enseñan competencias globales en educación primaria y secundaria, evidencian en sus hallazgos la importancia de las prácticas docentes donde se valora la diversidad ya que les permite a los estudiantes comprender las diferentes realidades de los contextos globales, incorporando sus intereses y experiencias personales. Esta investigación considera fundamental el reconocimiento de la diversidad en la escuela, donde además se habla de la “Ciudadanía global” a la que debe apuntar el currículo educativo y donde es necesario visibilizar derechos humanos, justicia social y comunicación intercultural.

Las investigadoras Jiménez y Guzmán (2016) hacen un análisis documental donde indagan por el concepto diversidad en el ámbito escolar en la literatura científica española. En sus hallazgos pudieron identificar diferentes imaginarios que definían al otro en la escuela como configuración hegemónica en función de sus capacidades y rendimiento escolar y, como configuración intercultural derivada de una condición cultural, producto de la inmigración. Su exploración parte de las definiciones, que por años, han sustentado la diversidad “De hecho, el término diversidad ha sido calificado como “palabra blanda”, “eufemismo”, “tópico” o “retórica de moda”, reprochándose su uso automático sin la suficiente reflexión teórica y precisión conceptual” (Jiménez y Ordaz, 2016. p.14) y tiene como punto de llegada la conclusión de que ha sido proyectado como una visión esencializada construida a partir de parámetros dicotómicos excluyentes.

Stefoni, Stang y Riedemann (2016) por su parte, abordan el fenómeno del desplazamiento migratorio en Chile y la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar en aras de dinamizar los procesos de inserción,

dificultando la construcción de una escuela intercultural capaz de dar respuesta a la creciente diversidad que se manifiesta en las aulas. La metodología de esta investigación incluyó un trabajo de campo mediante entrevistas a profundidad y grupos focales con los diversos actores de la comunidad educativa. Los investigadores concluyeron que no puede pensarse una educación intercultural centrada en la diversidad como alteridad, sino en la comprensión social de que todos somos diversos en múltiples dimensiones, para que así puedan darse espacios de igualdad y de reconocimiento.

En esta misma línea de migración en Chile los autores Salas, N y Salas M. (2016) realizaron una investigación que da cuenta de la creciente apertura hacia la diversidad en sus múltiples formas a nivel de Latinoamérica y que ha despertado la conciencia de las identidades tradicionalmente excluidas. En este estudio se revisaron los conceptos asociados a la diversidad sexual, la inclusión educativa, la formación docente y la necesidad de incorporar acciones curriculares sobre el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual. Con una encuesta realizada a 250 estudiantes de enseñanza media de 10 colegios en Chile se reportó que a 50,4% de los participantes no se les forma en educación sexual; un 77,2% de quienes sí la reciben, afirman que no se incluye diversidad sexual en la cátedra. El 21,2% reportan comentarios discriminatorios por parte de sus docentes y el 66,8% de los casos de discriminación no reciben atención disciplinaria.

Las autoras concluyen que es necesario modificar la forma en la que se enseñan aspectos como el género, la construcción de identidad, el prejuicio, los derechos humanos, la inclusión educativa y la mirada de diversidad. Así mismo, sugieren activar la reflexión respecto del riesgo de la discriminación y proponen la formación docente en habilidades pedagógicas y didácticas que les permita enfrentar la diversidad sexual en el aula”.

En 2016, Hernández considera necesario que el currículo se encuentre contextualizado a las situaciones de migración en Chile. De esta manera, a través de su investigación busca describir el desarrollo curricular de docentes que trabajan en dos establecimientos educativos municipales (República de Colombia y la escuela Fernando Alessandri Rodríguez) con estudiantes migrantes de la comuna de Santiago de Chile. Este estudio de corte cualitativo tuvo como instrumentos para la recolección de datos la entrevista en profundidad y la observación con docentes de educación básica de primero a cuarto de primaria. Las observaciones se realizaron con las áreas de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Una vez realizada la observación se procedió al análisis de los datos hallados en las entrevistas y en la observación no participante. A manera de conclusión, los profesores reconocen las diferentes interacciones que se han dado por los intercambios culturales, donde se reflejan como temas de discusión las comidas, bailes, vestuarios, artesanías y lugares geográficos. Así mismo se han generado algunos espacios para compartir experiencias familiares y personales sobre el proyecto migratorio.

Por su parte, Amaya (2016) realiza una investigación de corte mixto, cuyo objetivo principal es desarrollar competencias ciudadanas en estudiantes de 11 a 14 años de una institución educativa en Colombia, a partir del reconocimiento de los otros y el respeto por la diversidad. La investigadora aplicó encuestas, hizo grupos de discusión, entrevistas y talleres a estudiantes, padres y profesores, que le permitieron concluir que se puede intervenir en los conflictos escolares de maneras no violentas y que de esta forma se pueden transformar los imaginarios sociales que legitiman la intimidación.

Plá (2016), hizo un estudio comparativo sobre las narraciones históricas curriculares de la conquista de América y los procesos de colonización en cuatro países latinoamericanos: México,

Chile, Bolivia y Ecuador en sus programas de estudio para la educación obligatoria. De la investigación se concluye que en los casos, chileno y mexicano, en la enseñanza de la historia se reconoce el derecho a la diversidad en la medida en que no se cuestiona el sistema social y económico predominante. No sucede lo mismo en los casos boliviano y ecuatoriano, en los que la relevancia y la pertinencia de los contenidos son parte de una estrategia transformativa de las relaciones de poder heredadas desde la Colonia. En este último país se presenta una inconsistencia pedagógica, ya que no se considera al diseño curricular como espacio de lucha política, ni se reconocen las diversidades epistemológicas dentro de los programas de estudio, lo cual es contrario al carácter plurinacional del país.

Un estudio en 2016, exploró la diversidad epistemológica y la praxis indígena en la educación intercultural, a través de una investigación antropológica que recurre a instrumentos como la observación, la entrevista semiestructurada y el análisis textual, para determinar la concepción, construcción y transmisión de conocimientos interculturales en un Instituto de educación superior del pueblo ayuuk, en México (Lebrato, 2016). Una de las conclusiones señala que: “La educación intercultural abre la posibilidad de una nueva diversidad epistemológica en la escuela, que toma en cuenta tanto los conocimientos marginados de varios sectores de la población como los convencionales” (Lebrato, 2016, p.801). Esta fusión entre los conocimientos ancestrales del grupo ayuuk y los conocimientos hegemónicos, brinda nuevos ejercicios educativos de enseñanza que privilegian experiencias significativas de aprendizaje en los estudiantes. Las prácticas interculturales realizadas en espacios con diversidad étnica, cultural y social propician innovaciones educativas, ya que implican articulación de saberes ancestrales, tradiciones culturales y experiencias sociales que requieren de ingenio pedagógico para no dar cabida a la exclusión.

De igual manera Tamayo (2016), a partir de su investigación de maestría quiso explorar la resignificación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento matemático, desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros de la comunidad Dule en Alto Caimán (Colombia). Para la investigación se siguió un paradigma cualitativo con estrategia crítico – dialéctica que se fundamentó un estudio colaborativo. Se trabajó el caso particular de los docentes de la comunidad Dule y la resignificación curricular de las matemáticas desde sus prácticas sociales. Cabe aclarar que la investigación se desarrolló a partir de las prácticas sociales como unidad con los conocimientos matemáticos. El estudio concluyó que la enseñanza de las matemáticas se vio influenciada por la perspectiva crítica del currículo, en donde los maestros consideraron la necesidad de que las prácticas sociales estén unidas a los conocimientos matemáticos, de forma indisciplinar.

Los autores Muñoz, López y Assaél (2015) problematizan la atención a la diversidad que ha orientado la política educativa y las nuevas formas en que los profesores direccionan el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que no necesariamente ha estado acompañada de cambios en sus prácticas y concepciones. El proyecto de investigación pudo identificar mediante entrevistas episódicas a doce pares de profesores subdivididos por educación general y educación especial, integrantes del programa de integración escolar en cuatro centros educativos de Santiago de Chile. Pudieron concluir que existe una predominancia de la perspectiva individual que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva, puesto que los docentes deben responder a pruebas estandarizadas, haciendo que se vean afectados los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, al no poder realizar ajustes curriculares de acuerdo con las necesidades que los jóvenes manifiestan.

Para Guido (2015) existe una preocupación de investigar sobre algunas prácticas educativas relacionadas con la diferencia cultural. El trabajo *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*, buscó comprender las condiciones de vida y escolares de los niños, y jóvenes indígenas en Bogotá, aludiendo a la falta de programas y políticas en Colombia enfocados a la interculturalidad, ya que no se responde a las necesidades educativas de dicha población.

Además, Rojas (2009) realizó un estudio en convenio con el programa de Ondas - Colciencias, la Universidad de Antioquia y el Instituto Departamental para la Educación Indígena, con el fin de fomentar entre los estudiantes de escuelas indígenas la cultura de la investigación, por medio de preguntas realizadas por los estudiantes. Dentro de esta propuesta se reconoce la diversidad cultural, promoviendo el acercamiento entre ciencia y tecnología desde proyectos de investigación oportunos para los contextos de las escuelas indígenas del departamento de Antioquia.

Así mismo Guido y Guevara (2008) desde la Universidad Pedagógica Nacional promueven espacios de investigación para la diversidad, su relación con la equidad y las implicaciones para la pedagogía y las prácticas educativas. La realización del proyecto cuenta con un proceso de transformación del Estado-Nación hacia estados multiculturales y a diálogos interculturales. Estos espacios, permiten la configuración de la democracia en América Latina y permean el contexto educativo, promoviendo nuevos desafíos y transformaciones que van de la mano con la desigualdad educativa que merece ser expuesta y comprendida, mirando el puesto que se ocupa en la sociedad y la confirmación de la razón dentro de la pedagogía y la investigación.

2. Convivencia y Currículo

Ascorra, López y Urbina (2016) a través de una investigación realizada en Chile, buscaron comprender la participación escolar en política, asociada a actividades curriculares en cuatro escuelas, dos de las cuales han sido consideradas de buena calidad en cuanto a la convivencia escolar y dos de ellas de baja calidad. El estudio se llevó a cabo a partir de una perspectiva cualitativa, con una muestra de 70 estudiantes de secundaria que participaron de entrevistas grupales y que concluyó que los alumnos con menor participación en las decisiones políticas a nivel de transformaciones institucionales dan cuenta de relaciones funcionales de convivencia, mientras que aquellos que presentaron mayores problemas tienen mayor participación política en las decisiones institucionales. De esta manera queda en entredicho la formación de la subjetividad individual, ya que está supeditada a la voluntad de los docentes con un propósito normativo.

Así también, Buendía, Expósito, Aguadez y Sánchez (2015) realizan un estudio en cinco escuelas con elevado número de alumnado inmigrante, buscando analizar la formación de los docentes y si esta influye en la promoción y gestión de la convivencia en las aulas de clase entre estudiantes de bachillerato. Para este estudio utilizaron como instrumentos el análisis documental de los programas universitarios de los docentes, un cuestionario descriptivo y valorativo sobre las conductas negativas de convivencia de los estudiantes y algunas propuestas de los maestros para mejorar la convivencia en el contexto escolar. Como principales resultados del estudio se encuentra que, hay una formación inicial insuficiente de los docentes en aspectos comportamentales y de convivencia escolar, valoración por parte de los estudiantes hacia el género y la experiencia del profesorado, la utilización de respuestas sancionatorias por parte del profesorado y la escasez de estrategias que permitan mejorar la convivencia escolar.

Caso, Díaz, Fierro y López (2015) realizaron una investigación en el contexto mexicano. El estudio buscaba diseñar y validar un instrumento para medir la convivencia inclusiva, democrática y pacífica entre estudiantes de bachillerato. Para el estudio se tomó una muestra de 1,254 estudiantes del estado de Baja California, quienes llevaron a cabo un cuestionario de 183 ítems. Se analizaron los ítems de manera independiente para cada una de las dimensiones (convivencia inclusiva, democrática y pacífica). El estudio deja como conclusión que el instrumento diseñado “resulta válido para la evaluación de la convivencia escolar” (p.20). Lo interesante de ello es que pudieron identificar como las prácticas curriculares asociadas a la aplicación consciente y justa de las normas, la participación y el diálogo y la confianza mutua entre estudiantes y docentes, generan las condiciones que hacen posible resolver de manera pacífica las diferencias y conflictos que se presentan en la cotidianidad escolar, así como la manera de valorar y atender la diferencia.

Carpio, Tejero, y García (2014) por su parte, analizan los factores que influyen en los problemas de convivencia. Para esta investigación se sirvieron de una muestra de 89 estudiantes de bachillerato, donde 42 eran hombres y 47 mujeres entre las edades de 11 a 15 años. Entre los principales problemas de convivencia observaron que habían “agresiones verbales y físicas, desprecios, desobediencia de normas y conductas disruptivas que dificultan una convivencia en paz y el logro de objetivos de aprendizaje” (Carpio, Tejero, y García, 2014, p.124). El estudio arrojó que muchos de los estudiantes eran repitentes, lo que lleva a concluir que a medida que aumenta la edad en los jóvenes se evidencian mayores actitudes de justificación del uso de la violencia, que en este caso apunta hacia el rechazo de las minorías. Igualmente, los jóvenes invierten poco tiempo a las actividades escolares, la falta de estudio facilita un ambiente escolar tenso y ante esta situación se genera malestar por parte de los docentes, lo que permite que se dé

un uso inadecuado de la autoridad, llevando a que se empeoren las relaciones entre los estudiantes.

De otro lado, con respecto a la familia no hay evidencia de conflicto al interior de ésta y tampoco daría lugar a decir que estos comportamientos los están llevando de la calle, puesto que no es el lugar donde más tiempo pasan. Lo que sí resulta verdaderamente curioso es que los estudiantes prefieren estar frente a un computador en lugar de compartir tiempo con sus familias, compañeros o amigos.

En otra investigación, Viana (2014), que aborda la mediación escolar en España, lleva a cabo un estudio comparado para saber qué comunidades autónomas han recurrido a la mediación escolar al incluirla en los acuerdos y pactos sociales suscritos y los propios planes institucionales de convivencia. Una vez realizada la comparación entre las comunidades autónomas se concluye que en España se llevan a cabo programas de mediación escolar desde la década de los noventa. De esta manera hay numerosas iniciativas concernientes a la convivencia escolar, tanto a nivel nacional como a nivel autónomo, ejemplo claro de ello es la aprobación de la Ley 27/2005, en la que se expresa la necesidad de formar a hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación escolar.

Las investigadoras Eyng, Gisi, Ens y Pacievitch (2013) reflexionaron sobre las relaciones existentes entre la política educativa y la convivencia escolar, a partir de la triangulación entre datos empíricos, particularidades de la legislación educativa reciente de Brasil y argumentos de autores contemporáneos. Su estudio evidenció contradicciones entre la política curricular y la evaluación. La primera tiene como principio la diversidad, mientras que la segunda tiende a la estandarización académica. A raíz de esto surge un cuestionamiento por la incidencia dentro de la convivencia en el contexto escolar. Como resultado se puede evidenciar que los profesores

guían sus prácticas educativas en relaciones jerárquicas y de subordinación, lo que dificulta las relaciones de convivencia escolar.

Finalmente, Baquedano y Echeverría (2013) describen una experiencia de intervención en competencias psicosociales para mejorar la convivencia en una escuela primaria pública de México. Para el estudio realizado bajo la acción participativa con entrevistas y observaciones, contaron con la colaboración de 54 niñas y 57 niños, docentes y directivos del plantel educativo; en el que evidenciaron manifestaciones de violencia física y verbal entre pares académicos, situaciones que no pudieron atender las docentes que se limitaban a prácticas conductuales. De la investigación, los autores declararon la necesidad de prácticas educativas que propendan por el autoconocimiento, la aceptación y la empatía con el otro, asumiendo la diversidad y la resolución de los conflictos como oportunidades de aprendizaje para la vida.

III. Metodología

Mediante esta investigación se pretende analizar a partir del currículo en todos sus niveles de concreción (prescrito, presentado a los profesores, moldeado, en acción, realizado y evaluado) la diversidad, y como ella es abordada desde los diferentes procesos de convivencia que se llevan a cabo a nivel institucional.

El estudio está enmarcado dentro de un paradigma cualitativo, con perspectiva de mundo constructivista social (Creswell, 2009). El enfoque en el que se aborda es el estudio de caso, teniendo como métodos de recolección de datos: la revisión documental, la entrevista semiestructurada y la observación participante. A continuación, se aclaran los elementos más importantes de diseño.

1. Diseño Metodológico

Este trabajo se enmarca en un paradigma cualitativo, ya que se busca comprender mediante la interpretación del contexto, los pensamientos, sentimientos y actuaciones de las personas involucradas a la investigación. En este modelo se entiende al investigador como sujeto cognoscente, influenciado “por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Sandoval, 2002. p.28). Se busca entonces, la interpretación de la realidad y la construcción del conocimiento desde la realidad social y cultural sin ningún determinismo.

Así mismo, mediante este trabajo no se pretende llegar a un resultado o solucionar los problemas de convivencia de la Institución Educativa, sino que se busca la exploración, análisis y comprensión de la realidad del contexto en relación con la diversidad y los procesos que desde el currículo se gestionan para fortalecer la convivencia.

Igualmente, siguiendo a Sandoval (2002), se posibilita un diseño emergente que se irá estructurando en la medida que se realizan los hallazgos de la investigación, a partir del diálogo, la integración, la vivencia, los procesos de observación, reflexión, construcción de sentido compartido y sistematización. De este modo, la perspectiva que orienta este proyecto es constructivismo social, donde se reafirma que los individuos buscan entendimiento del mundo en el cual viven y trabajan, y así mismo, elaboran significados subjetivos de sus experiencias (Creswell, 2009).

2. Tipo de estudio

Se realiza el estudio de caso, debido a que la población de la investigación es particular, en un contexto específico, con unas características propias, potenciándola como exclusiva, sin generalizaciones, sino con una comprensión de sus realidades. Además, el objetivo es alcanzable mediante información detallada y específica de los programas, proyectos concretos y las experiencias vividas de los estudiantes, directivos y profesores de la comunidad educativa en cuestión.

Desde Simons (2011), el estudio de caso se lleva a cabo desde una línea *instrumental*, ya que si bien esta investigación explora las formas en las que se aborda la diversidad en el currículo, el interés se centra en comprender como se aborda esta para establecer posibles reflexiones sobre las maneras en que dicha propuesta ayuda en la convivencia entre los estudiantes del grado sexto de la institución educativa, desde la diversidad étnica y cultural.

Con esta propuesta, la pretensión es el análisis del currículo formal, o en el nivel prescrito siguiendo a Goodson (1995) y moldeado según Gimeno (2010), desde un acercamiento a los planes de área de Cátedra de la Paz, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Ética y Valores y

proyecto de convivencia y desde lo desarrollado, los momentos de clase, así como todas las interacciones y formas en que se relacionan los estudiantes del grado sexto, la manera de resolver los conflictos y el papel que juega el otro diverso en su realidad.

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999) “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p.57). Para el caso de este estudio se realizó desde el currículo en los niveles mencionados.

3. Métodos de recolección de datos

Siguiendo a Creswell (2009), la recolección de datos en la investigación cualitativa involucra preguntas y procedimientos emergentes, recopilación de hallazgos en el lugar donde se realiza la observación y análisis de la información que se configura a partir de la inducción, que va de situaciones particulares a temas generales. Para Quintana (2011), la ejecución efectiva de la investigación cualitativa supone cuatro acciones consecutivas, a saber: el acceso o entrada a la recolección de datos propiamente dicha, el registro de los datos, el diseño inicial y ajustes de éste durante el proceso y, por último, el análisis progresivo durante la fase de recolección de información.

En ese orden de ideas, la investigación inicia con una mirada profunda en la propuesta curricular de la institución educativa desde el nivel de concreción prescrito hasta el evaluado (revisión documental). Se busca a partir de ella, las formas en las que se aborda la diversidad y la manera en que la escuela, promueve la convivencia en los estudiantes del grado sexto.

Dentro del nivel curricular en acción, se observan las prácticas llevadas a cabo desde Ética y Valores, proyecto de Convivencia y las Cátedras de la Paz y Estudios Afrocolombianos, ya que son las propuestas que desarrollan con mayor profundidad el tema de la diversidad y la

convivencia. Así mismo, se consideran las interacciones de los estudiantes en los descansos y otros espacios de encuentro (observación participante).

Por último, se realizan entrevistas semiestructuradas a los participantes de la investigación, con el fin de comprender la perspectiva que tienen sobre la diversidad y cómo ésta es tramitada desde las diferentes prácticas de convivencia llevadas a cabo a nivel institucional.

3.1. Revisión documental.

Los documentos que permiten el análisis de la información son: el Proyecto Educativo Institucional, y en el Manual de Convivencia, Planes de área y Mallas Curriculares de las áreas de Ética y Cátedra de la Paz del grado sexto, Modelo Pedagógico, Sistema Institucional de Evaluación y Proyectos de Afrocolombianidad y Convivencia. Con ellos, los investigadores buscan objetividad en la información analizada, así como la posibilidad de identificar las concepciones de diversidad y convivencia presentes en esta propuesta del currículo moldeado. A partir de los documentos revisados, según Simons (2011), se posibilita comprensión cultural de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes de quienes las escriben.

Para aplicar tal instrumento se usan fichas de investigación que permiten registrar las notas básicas que luego se analizan e interpretan, dando cuenta de los aspectos asociados a las líneas de análisis de la investigación.

La revisión documental se aplica desde la fase inicial de la recolección de datos, buscando conocer la perspectiva educativa y la propuesta curricular de la institución. Este momento se visualiza con mayor claridad en los documentos formales y oficiales como el PEI y las planeaciones curriculares de las áreas y proyectos ya mencionados. Así mismo esta es una mirada y acercamiento al currículo prescrito y moldeado por el maestro, lo que posibilita analizar

todas las disposiciones y discursos que existen en él sobre la diversidad y convivencia. Dicho insumo se hace fundamental para que se reconozca la mirada institucional y sus propuestas particulares para abordar la diversidad y la convivencia.

La recopilación de datos se hace a partir de la mirada a la convivencia escolar en relación con la diversidad en la propuesta curricular de las asignaturas y proyectos en cuestión. Se tiene en cuenta estas asignaturas y estos proyectos, porque en ellos se observan directamente objetivos y competencias específicas dirigidas a una reflexión de la diversidad y el respeto por el otro, así como un análisis de los principios democráticos de pluralismo, justicia, solidaridad y equidad.

3.2. Observación participante.

Este acercamiento permite reconocer la influencia de la diversidad étnica y cultural en la convivencia escolar de los estudiantes del grado sexto de la IECNO de la ciudad de Medellín. A través del proceso se posibilita la mirada a las relaciones cotidianas entre los jóvenes, su manera de actuar frente a los demás, el reconocimiento de la otredad y la forma en la que usualmente se resuelven los conflictos. Dicho proceso de observación se realiza en veinticinco sesiones de las clases ya mencionadas, descansos y demás eventos que reúnen a la población de este grado.

Este instrumento tiene como propósito explorar contextos y fenómenos sociales, así como describir las actividades que se desarrollan durante los mismos, los significados que circulan y su comprensión, aspectos que hacen parte del currículo en acción. Por lo tanto, esta técnica es importante en la medida que permite la exploración y análisis de cómo se desarrolla y se lleva a la práctica un currículo en perspectiva intercultural tanto en el aula, como en las mismas interacciones cotidianas de los estudiantes. Así mismo y siguiendo a Sandoval (2002) los datos que se obtienen de las observaciones se resumen por los investigadores a partir de notas de campo. Todas las ideas relevantes se clasifican bajo categorías analíticas de investigación.

Este método tiene gran importancia dentro de la investigación, ya que permite ver el currículo en acción y la trascendencia de lo prescrito y formal a lo desarrollado y evaluado, donde profesores y estudiantes son actores fundamentales para el proceso llevado a cabo a lo largo del estudio.

3.3. Entrevista.

La entrevista para Denzin y Lincoln (2005) es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643). Se acude a este instrumento para explorar las relaciones de convivencia entre los estudiantes del grado sexto de la IECNO de la ciudad de Medellín. A partir de esta herramienta se busca conocer la interpretación y el sentido que los participantes le dan al lugar que habitan.

Así, la entrevista posibilita el acceso a la información de una manera detallada que da cuenta de las experiencias de los participantes sobre la situación que se investiga. La entrevista vista desde la perspectiva cualitativa permite la extensión de una conversación normal, haciendo que los investigadores se vean inmersos en la comprensión.

Siguiendo a Creswell (2009), la entrevista mirada desde la investigación cualitativa no obedece a un tratamiento riguroso, antes bien, ésta permite una conversación íntima, flexible y abierta, en la que los participantes manifiestan su sentir sobre la realidad que se está abordando de manera cómoda, posibilitando que el investigador pueda tener acceso a su realidad a partir de una lectura interpretativa. En ese orden de ideas, la entrevista desde esta visión no necesariamente sigue a un esquema estructurado, lo que facilita a la investigación la combinación de los instrumentos de observación y entrevista.

Se hacen veinte entrevistas semi-estructuradas a los siguientes participantes: cuatro docentes, un directivo y quince estudiantes, llevadas a cabo desde un cuestionario que aseguró la

obtención de una información más completa y profunda, permitiendo aclarar dudas y obteniendo respuestas más precisas para la investigación. Este tipo de entrevista permitió que los entrevistadores se adaptarán al contexto del entrevistado, haciendo de este momento, un espacio cómodo para que el participante pudiera aclarar sus ideas.

4. Método de Análisis

El análisis de datos en la investigación cualitativa tiene que ver con la ordenación de la información que se ha adquirido sobre audios, textos o videos. A través de este proceso se busca que se pueda establecer conteo de palabras, examen de redes semánticas y reducción de textos a códigos. A partir del análisis hermenéutico se interpreta y da sentido a las diferentes ideas obtenidas de los participantes, a la documentación referenciada y a las observaciones en los distintos escenarios que enmarcan la vida escolar de la institución educativa durante el tiempo de la investigación. Se analizan los datos obtenidos en la observación participante, la revisión documental y en las entrevistas semi estructuradas; proceso efectuado en el avance del estudio. Finalmente, se codifican los datos encontrados.

La codificación es esencial para los investigadores en el proceso de análisis y se lleva a cabo en dos niveles “en el primero se codifican las unidades en categorías, en el segundo se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” Hernández, Fernández y Baptista (2008). Hallar la relación entre las categorías facilita el análisis comprensivo de las formas en las que se aborda la diversidad dentro del currículo, a su vez como ellas promueven la convivencia escolar de los estudiantes del grado sexto.

5. Contexto

Esta investigación tiene lugar en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, ubicada en la zona occidental de la ciudad de Medellín, es de carácter oficial. Ofrece los niveles

de preescolar, básica y media académica. Funciona en dos plantas físicas. La Institución está comprometida con la formación de personas en competencias básicas e investigativas, mediante un currículo flexible y significativo, que reconoce las diferencias individuales y donde el diálogo, la reflexión y la concertación son herramientas para la solución de conflictos y la sana convivencia. La Infraestructura es propiedad de la secretaría de educación municipal y atiende en la actualidad una población estudiantil de 2.972 alumnos, 1.409 estudiantes de primaria y 1.223 de básica y media y 340 de CLEI (Ciclo Lectivo Especial Integrado).

Este colegio fue creado para dar solución a la demanda educativa de las familias que llegaron a las diferentes urbanizaciones, provenientes de los barrios Moravia, la Iguaná, Santo Domingo, Popular y diferentes asentamientos de desplazados en otras regiones del país, que vivían en extrema pobreza; afectados por incendios y desastres naturales y por la violencia, producto del conflicto armado en Colombia. Llegar al sector y de hecho a la institución ha sido una situación compleja, ya que se han provocado problemas de convivencia a raíz de la diversidad presente en la mayoría de la población.

Los problemas de convivencia son un reto en grupos de 45 a 50 estudiantes, con edades que oscilan entre los 11 y los 14 años. En la actualidad los estudiantes que hacen parte de la Institución Educativa en su mayoría son habitantes de las urbanizaciones: La Aurora, Las Flores, Cantares, Renaceres, La Montaña, Villa Suramericana, El Tirol, El Chagualón, Nazaret, entre otras, la mayoría reubicados por las diferentes problemáticas de la ciudad.

6. Participantes

Los participantes de esta investigación son 282 estudiantes del grado sexto de la IECNO de la ciudad de Medellín, divididos en seis grupos de 47 estudiantes. El estudio se enfoca en esta población pues presenta mayores problemas de convivencia con origen étnico y cultural. De

igual manera, se tiene en cuenta a la coordinadora de convivencia, quien lidera los procesos de mediación escolar y a cuatro docentes responsables de las asignaturas de Ética y Valores, Cátedra de la Paz y los proyectos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Convivencia, ya que ellos son los encargados de la concreción curricular en los niveles moldeado, en acción y evaluado. Ellos actúan como participantes de la exploración, al lado de los investigadores que son cercanos a los procesos pedagógicos del contexto escolar del estudio. Para Galeano (2004), es necesario poner la mirada en los contextos particulares de los participantes, su cultura, maneras de vivir y de pensar.

Los estudiantes que hacen parte del grado sexto de la institución del caso, de manera particular presentan dificultades en la convivencia. Estos grupos tienen estudiantes con edades entre los 11 y 14 años, algunos de los cuales se encuentran repitiendo el año escolar, otros que llegan por primera vez a la institución, que se han registrado como desplazados por la violencia o reubicados por riesgos naturales, con presencia de diversidad étnica, de género, social, cultural, con diversidad de familias, creencias e intereses.

7. Áreas y proyectos institucionales de análisis

El área de Ética y Valores se ha venido desarrollando de manera continua desde el 2011 que fue el año de inauguración de la institución. En la actualidad en todos los grupos se ofrece esta materia, pero posee mayor intensidad en los grados de la básica primaria y secundaria, ya que cuenta con la intensidad de dos momentos de 55 minutos cada uno, mientras que en la media académica sólo es un momento de 55 minutos. Se considera un área fundamental para generar las prácticas de convivencia, ya que busca fortalecer la equidad, el reconocimiento de la diversidad y el respeto por los Derechos Humanos.

Dentro del contexto de análisis también se encuentra la Cátedra de Estudios Afrocolombiano y el Proyecto de Convivencia, pues son en materia curricular, las propuestas que desde el marco oficial e institucional se relacionan de manera directa con la convivencia y la diversidad. Aunque cabe decir que son asuntos y temas que están llamados a tratarse en todo el currículo escolar, en esta institución se focalizan en ellos, además para efectos de esta investigación tiene su centro en tales proyectos y área mencionados.

A partir del surgimiento de la Cátedra de la Paz como proyecto obligatorio en Colombia y fundamentado en la ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015, dentro del pensum académico de la IECNO, se adopta dentro del área de Ética y Valores como asignatura, contando con una duración de 55 minutos; que sumando la intensidad de ambas, dispone de tres horas en la básica primaria y secundaria y dos en la media académica. Posee una planeación curricular para los tres periodos académicos, basada en tres ejes fundamentales: educación para la paz, cultura de la paz y desarrollo sostenible. Durante las clases de cada periodo se hace una división de contenidos que buscan dar cuenta sobre cada uno de los ejes ya mencionados.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde ahora, en la institución educativa actúa como un proyecto que si bien no tiene una intensidad horaria dentro de la planeación curricular, busca estar ligada a las áreas de Ciencias Sociales, Cátedra de la Paz, Ética y Valores y a las distintas actividades que hacen parte de la dinámica institucional.

Finalmente, y en la línea de la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 del mismo año, se crea el Proyecto de Convivencia escolar que busca garantizar las relaciones asertivas entre los distintos miembros que hacen parte de la comunidad educativa. La cultura Ce, es como se denomina el proyecto institucional y va acompañado de una serie de comportamientos y actitudes que se deben tener para poder vivir con los demás. Para que este proyecto tomara vida

se crea un personaje “Tuga la tortuga”, cuyo mensaje principal es que sólo se debe salir de su caparazón una vez se encuentre listo para abordar los problemas.

8. Revisión de métodos de recolección de información por expertos

Para confrontar la fiabilidad de una investigación dentro del paradigma cualitativo es importante considerar la revisión de su diseño metodológico, por el escrutinio de estudiosos en el asunto, “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p.29).

Fueron ellos quienes determinaron la pertinencia de los métodos de recolección de información de acuerdo con los objetivos de la investigación. Además, se tiene la facultad de recomendar el descarte de elementos improcedentes, afinar aquellos que los requerían e incorporar nuevos criterios de valoración cuando fuera necesario.

Cabe señalar aquí que el proceso de selección de los métodos de recolección de información y el diseño y construcción de contenidos tuvo una duración semestral, y que la selección de los expertos y la valoración de dichos métodos por parte de estos últimos se llevó a cabo en dos meses. Con las observaciones realizadas se pudo inferir, respecto a la fiabilidad de contenido, que los aportes cualitativos de los expertos consideraban apropiados los métodos de recolección de información al propósito para el que habían sido seleccionados y diseñados. Estos instrumentos fueron afinados en criterios de forma y contenido, concibiendo la posibilidad de nuevos cuestionamientos y nuevas líneas de análisis que pudieron aportar mayores hallazgos a la investigación.

9. Consideraciones éticas

Los investigadores son docentes del contexto en el que se desarrolla la investigación, por ello el interés académico por comprender los fenómenos sociales. Presentarse en la Institución con una mirada analítica sobre la propuesta curricular y el discurso de estudiantes y docentes, les permite generar profundas reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad y las prácticas de convivencia escolar. Para ellos, esta experiencia, amplía su perspectiva pedagógica en la medida que fue su primer acercamiento a la investigación científica con rigor académico, en el marco del programa de Becas para la Excelencia Docente, auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional, que tiene como propósito la cualificación del magisterio colombiano.

El estudio tiene en cuenta el aval de la Secretaría de Educación del municipio de Medellín y del rector de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, a quién se le detallaron los intereses particulares del estudio; este último autoriza de manera explícita el acceso al programa curricular y a las observaciones de clase en el momento que fueran necesarias.

Todos los participantes de la investigación firman consentimientos informados. Docentes, directivos y acudientes de los estudiantes, expresan de manera voluntaria su interés en hacer parte del estudio, a quienes se les informa que pueden interrumpir su participación en el momento que lo consideren. A todos ellos se les garantiza la protección de su identidad.

IV. Resultados

La revisión de los documentos (Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia, planes de área, proyecto de Convivencia y Cátedras de la paz y de afrocolombianidad), las 25 observaciones realizadas y las 20 entrevistas, posibilitaron de manera respectiva una mirada al currículo prescrito y moldeado, al currículo en acción y al currículo realizado y evaluado. Ello permitió de manera más amplia, analizar comprensivamente las formas en las que se aborda la diversidad para promover la convivencia escolar de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín (IECNO).

Para el estudio, los métodos de recolección de la información (Revisión documental, entrevistas semiestructurada y observación participante), permitieron analizar e interpretar el currículo desde su nivel prescrito hasta el evaluado. Por esta razón, existe un diálogo permanente entre los diferentes instrumentos con los conceptos teóricos (currículo, diversidad y convivencia) propuestos por los investigadores, que se fueron efectuando en cada uno de los temas.

Desde el ejercicio de análisis e interpretación de la información, los temas desarrollados se denominaron: Diversidad en el Currículo, Dinámicas de Convivencia Escolar y Encuentro y apertura escolar. Estos, fueron el resultado del agrupamiento en categorías de las unidades de datos, llamadas para el estudio líneas de sentido y también en correspondencia con parte de la literatura propuesta en el marco teórico, y en con los objetivos diseñados.

Diversidad y Convivencia: una mirada al currículo en el grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín

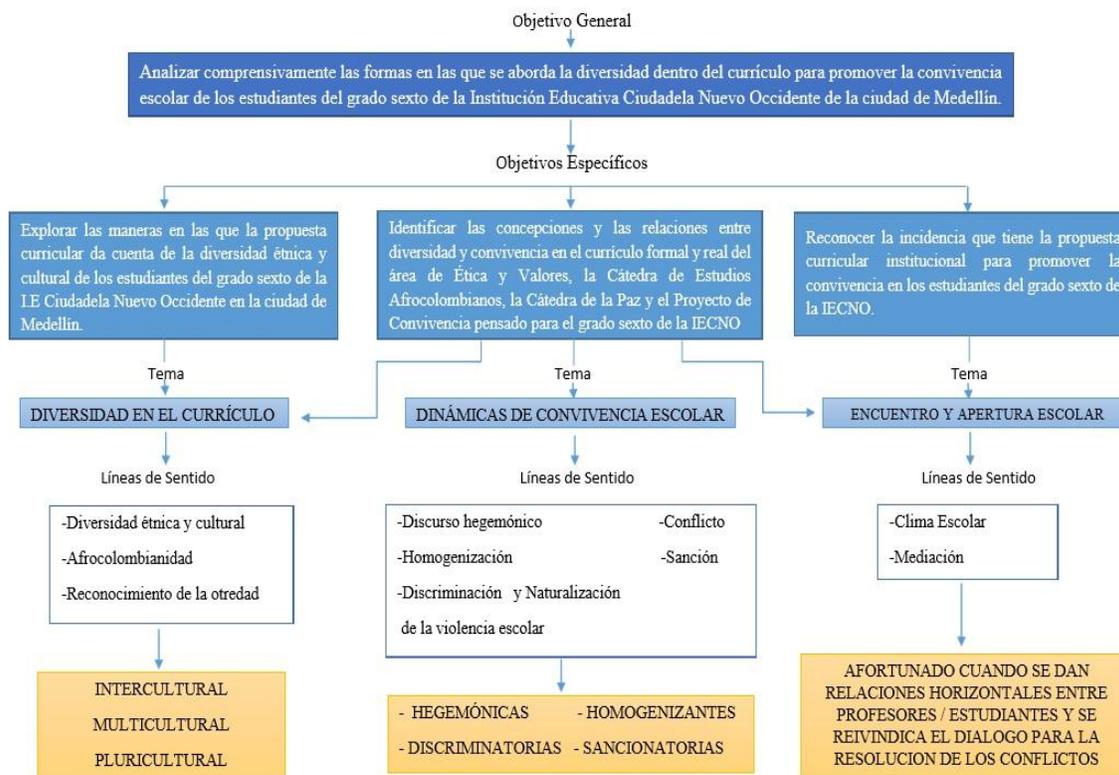


Figura 1. De manera esquemática se presentan a continuación las formas en la que se relacionan los objetivos específicos con cada uno de los temas desarrollados a partir del análisis realizado.

1. Diversidad en el Currículo

Este tema se desarrolla a partir de las concepciones de diversidad étnica y cultural que se configuran en la propuesta curricular de la IECNO, fundamentalmente los niveles de concreción (moldeado, en acción, realizado y evaluado).

Mediante este capítulo se da cuenta de los hallazgos, teniendo como vectores los objetivos específicos:

- Explorar las maneras en las que la propuesta curricular da cuenta de la diversidad étnica y cultural de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.
- Identificar las concepciones y las relaciones entre diversidad y convivencia en el currículo formal y real del área de Ética y Valores, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra de la Paz, y el proyecto de Convivencia pensado para el grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.

Los subtemas o líneas de sentido que surgieron a partir del análisis de la información, y que además dan cuenta de las concepciones, relaciones y maneras en que la propuesta curricular de la institución aborda la diversidad fueron: diversidad étnica y cultural, afrocolombianidad y reconocimiento de la otredad.

1.1. Diversidad Étnica y Cultural.

La propuesta curricular de la IE ha profundizado en el concepto de diversidad por un fenómeno social de migración del sector de la ciudad donde se ubica y a donde han llegado familias desplazadas por motivo de la violencia en el país en las últimas décadas, reubicación urbana por riesgo geológico y por las facilidades de adquisición de vivienda de interés social. En este sentido, la comunidad educativa empezó a fortalecer los planes y proyectos académicos que apuntan al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, que ingresaban a las renovadas instalaciones del colegio.

Por otra parte, directivos y docentes consideraron que las tradiciones y costumbres de los nuevos pobladores generaban entre ellos situaciones conflictivas que requerían de acompañamiento desde lo académico y comportamental. Por lo que se reconoce que “los

anteriores avances no han erradicado por completo las problemáticas, esto debido a que constantemente la zona es receptora de familias con características e historias de vida particulares y que el conflicto es inherente a las relaciones sociales.” (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional).

Al preguntar a uno de los directivos por los motivos que desencadenan ambientes que afectan la convivencia escolar, este indicó que “cada uno trae su cultura, sus pensamientos.” por lo que a veces se manifiestan expresiones de intolerancia entre los estudiantes. Un docente ante la misma pregunta señala que “es posible que los niños repliquen la forma generalmente violenta, como han visto y experimentado la resolución de sus problemas” aludiendo a las diversas culturas presentes en la población escolar.

Por su parte, la propuesta curricular de la IECNO equipara las nociones de interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad en una misma línea referencial, apareciendo indistintamente en algunas ocasiones como diversidad, en otras como interculturalidad y en otras como multiculturalidad o pluriculturalidad. Allí es importante anotar que de los niveles de concreción del currículo, que corresponden al PEI y al modelo pedagógico, no hay una definición concreta de la diversidad, lo más cercano a ello se ubica en los principios del comité escolar, en el marco del manual de convivencia que define a la diversidad relacionada con el reconocimiento y valoración del otro:

el sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en

una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes (Fragmento del Manual de Convivencia).

Así mismo, el proyecto de afrocolombianidad entiende la diversidad en términos de origen étnico y cultural como un asunto de integración.

Una realidad fácil de encontrar, analizar y describir en el momento actual es la multiculturalidad, situación que permite integrar todas y cada una de las culturas que hacen parte de la sociedad colombiana, en este sentido, hay que tener en cuenta el origen triétnico de la cultura colombiana (afros, indígenas y españoles). Repetidas veces nos encontramos en las aulas de clase con minorías culturales que deben ser integradas en los procesos de formación identitaria de la nación. (Fragmento del Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos)

Considerando el apartado anterior la diversidad en la institución se aborda desde tres rasgos culturales y étnicos hegemónicos que se han reconocido de manera institucional en la historia del país “afro, indígenas y españoles” sin una profundización en la diversidad implícita al interior de cada uno de los grupos que se desarrollan a lo largo y ancho del territorio, y que también se presenta en los estudiantes que proceden de diferentes contextos como la costa pacífica, la costa atlántica o el interior del país. El propósito evidente desde el documento formal es más de adaptación, de reconocimiento y tolerancia, asuntos que son deseables pero que necesitan trascender a lecturas éticas y políticas de las formas de existencia de las comunidades al interior de cada etnia y cultura y en relación con los demás.

Otro de los ejemplos que reafirma la interpretación dada por los investigadores se evidencia en una de las guías utilizadas por el proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Esta es aplicada a los estudiantes en la conmemoración del día de las identidades, celebrada el

doce de octubre y, que evocaba el encuentro entre las culturas europea, indoamericana y africana. El propósito de la guía contrastaba la diversidad cultural y la pluriculturalidad, entendiéndola como el reconocimiento a la diversidad por su carácter de grupo igualitario y no por su carácter diferencial.

Tabla 1

Guía: Proyecto de Afrocolombianidad

Guía Proyecto Cátedra de Estudios Afrocolombianos:	Objetivos
Básica secundaria, media y tercera jornada.	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar la importancia de conocer la pluriculturalidad de nuestro país. - Promover el reconocimiento del 12 de Octubre como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural. - Promover en los jóvenes de la institución el respeto por la diversidad cultural.” (Observación participante de la celebración del doce de octubre).

Esta es la guía del proyecto de afrocolombianidad que se aplicó a nivel institucional para la celebración del día de las identidades llevada a cabo el 12 de octubre.

De acuerdo a esta experiencia, es claro que en este nivel de concreción curricular, la IE retoma la diversidad en términos de interculturalidad, siguiendo a Besalú (2010), como propuesta pluralista sobre las relaciones humanas entre personas social y culturalmente diferenciados, en el contexto de un estado multicultural, ya que se plantean interacciones de reconocimiento hacia los demás, mediatizados por las relaciones interpersonales. Intenta ir más allá de la adaptación de la

cultura minoritaria a la mayoritaria. Esta mirada desde la interculturalidad también se encuentra en algunos fragmentos del PEI

(...) hablar de Autoeducación, implica definir un proceso que se va construyendo poco a poco; que tiene que ver con el fortalecimiento de la autonomía de cada pueblo en un marco de interculturalidad y alteridad. Su importancia está en el valor que este proceso le dé a la persona y a su cultura, atendiendo a sus particularidades sectoriales dentro de un contexto general, su cosmovisión y la generación de una perspectiva propia de futuro. (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional)

En este sentido, la institución tanto desde los documentos oficiales y rectores de la práctica, como en las estrategias propuestas para implementar con los estudiantes, considera las particularidades del contexto, las realidades de sus estudiantes y las problemáticas que atraviesa la comunidad educativa cambiante dada la constante movilización de personas.

Ahora bien, al indagar por el otro como sujeto, una de las docentes lo asume como sujeto de una marca cultural, lo que implica pensar que en su imaginario, los estudiantes comparten características comunes a las de su grupo étnico o cultural, por su pertenencia y desvirtuando la construcción subjetiva de la identidad. De esta manera entiende la diversidad en la institución desde lo étnico y cultural al afirmar en una entrevista “uno ve niños negros y niños que vienen desplazados.”

De igual forma, se encuentran docentes con una configuración cercana a una de las posturas que asume la filosofía institucional, que da cuenta de la diversidad como multiculturalismo crítico que busca la subjetivación del individuo. Por ello, ante el cuestionamiento hecho a uno de los docentes por las maneras en las que se manifiesta la diversidad en la escuela, él respondió: “Se manifiesta a través de los grupos étnicos que existen

en la institución, así como en las prácticas, costumbres y aficiones de los estudiantes, contraculturas o subculturas urbanas. También en las tendencias o preferencias sexuales.”

Esta mirada del docente, posibilita ver que en la práctica la diversidad se manifiesta y comprende no solo desde los rasgos físicos y étnicos, sino que los gustos, construcciones personales e históricas que se reflejan en costumbres o prácticas de resistencia de los estudiantes, son parte de la diversidad cultural presente. Estas además obedecen a formas culturales que son distintas a la cultura dominante.

A este mismo docente se le preguntó por el sentido que le otorga al trabajo educativo con la población diversa étnica y culturalmente, a lo que respondió:

Es enriquecedor conocer y caracterizar la población que intervenimos a través de nuestra institución. El hecho de saber que pertenecen a diferentes lugares de la ciudad, del departamento de Antioquia o de otras regiones del país implica detenerse a reflexionar sobre sus condiciones anteriores, conocerlas y buscar estrategias para tratar de contribuir a la convivencia desde el cuidado de sí y el respeto por el otro. El trabajo con la población diversa implica retomar y orientar propuestas que rescaten el valor de las diferencias interindividuales e interculturales con el fin de desarrollar competencias ciudadanas y comportamientos civiles que permitan convivir en sociedad. En este sentido ha sido una experiencia de aprendizaje, de identificación de características, de diferencias, de formas de interpretar y representarse la realidad.

En este caso se evidencia una preocupación del docente por la procedencia social y cultural de sus alumnos y de la importancia de conocer sus realidades e historias para la organización de las propuestas pedagógicas o curriculares que fortalezcan su formación. Nuevamente se resalta en este discurso la importancia de exaltar y dar a conocer los aspectos de

la diversidad, no con el objetivo de ir más allá del reconocimiento, sino de generar espacios interculturales asociados a la convivencia.

Por otra parte, en los aspectos formales, es importante registrar que las mallas curriculares de cátedra de la paz y de ética valores para el grado sexto, aluden al concepto de diversidad en el segundo y tercer periodo respectivamente. En la malla curricular de cátedra de la paz aparece una breve alusión a la multiculturalidad asociada a un cambio social y personal sin precisar en mayor grado la diversidad étnica y cultural. Así uno de sus contenidos sugiere en el eje de educación para la paz “Las influencias culturales en el cambio social y personal.”

De otro modo, el área de ética tiene como propósito conocer aspectos de la personalidad de los estudiantes a partir del origen étnico y cultural de la nación. En los siguientes fragmentos de las respectivas mallas curriculares se evidencian los conceptos.

- “El respeto por la diferencia.” (Malla curricular de Ética y Valores Humanos)
- “Construyo acuerdos grupales de convivencia vivenciados en las normas sociales y el reconocimiento por los demás.” (Malla curricular de Ética y Valores Humanos)
- “Expreso en mi proyecto ético de vida mis actuaciones como ciudadano del país, que valora su propio origen y la diversidad cultural, aportando desde su sentido de pertenencia a la solución de los problemas y conflictos de la nación.” (Malla curricular de Ética y Valores Humanos)

Hay desde los puntos anteriores un interés desde lo formal en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, en el reconocimiento y respeto por la diversidad en toda su expresión. No obstante al entrevistar a estudiantes y docentes parece que tal concepto se conecta directamente con la población afrocolombiana de la institución, dejando por fuera del discurso alusiones a otras formas de la diversidad. El vínculo directo con la afrocolombianidad tiene que

ver con la presencia de un gran número de estudiantes de esta etnia en comparación con otras y al fortalecimiento y visibilización que se ha dado a la comunidad desde la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Así por ejemplo, se observa cómo en el currículo evaluado, algunos estudiantes a través de las interacciones dan cuenta de su apropiación del concepto de diversidad como una reivindicación de los grupos culturales dominados, para este caso afrocolombianos, en donde se les reconoce desde su aporte al folclor nacional; por ejemplo, en un grupo “la integración multicultural entre afros y mestizos que departen de manera amena y hablan de temas deportivos, académicos y demás.” (Notas del diario de campo, 2017)

Ahora bien, en el currículo moldeado, se exhorta a la comunidad educativa al reconocimiento del otro haciendo alusión a todas las formas de la diversidad. Ello sugiere, que si bien para estudiantes y docentes, en términos generales la diversidad es asumida en la escuela en clave de afrocolombianidad, el currículo formal alude a todos los grupos étnicos y culturales que hacen presencia en la IECNO.

Nos permite ser reconocidos y ser escuchados. Cuando aprendemos a comunicarnos estamos reconociendo que todos somos diferentes; que podemos intercambiar ideas, pensamientos, puntos de vista y que allí es posible la confrontación. Comunicarse también implica la compañía, el establecimiento de pactos, y el reconocimiento de otros que también deseen comunicarse, expresarse. (Fragmento del Proyecto de Convivencia).

Pero no solo tiene el propósito de reivindicar la diversidad étnica y cultural en la escuela, sino el respeto a todas las subjetividades en el reconocimiento a sus valores identitarios en términos sexuales, ideológicos o culturales.

1.2. Afrocolombianidad.

La afrocolombianidad es uno de los grupos étnicos y culturales en los que se inscribe la diversidad. A partir de ella se decide escribir un apartado que exalta su importancia para la comunidad educativa en la que se realizó el estudio.

Desde el currículo prescrito, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), busca reivindicar luchas contra el colonialismo cultural y el etnocentrismo hegemónico, que abran el debate sobre el modelo educativo occidental y su perspectiva curricular.

En la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, la afrocolombianidad ha sido asumida como el conjunto de aportes materiales e inmateriales de la comunidad afro a la identidad nacional, fundamentada desde la tradición oral de generación en generación.

La Afrocolombianidad y otras identidades étnicas son el conjunto de aportes y contribuciones, materiales y espirituales, desarrollados por los diversos pueblos de Colombia en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra Nación y las diversas esferas de la sociedad Colombiana. Son el conjunto de realidades, valores y sentimientos que están integrados en la cotidianidad individual y colectiva de todos nosotros. Son el patrimonio de cada colombiano(a), indistintamente del color de la piel o el lugar donde haya nacido. (Fragmento del Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos)

Este proyecto en la IECNO se sustenta en la cátedra *etnoeducativa*, que explora las diferentes formas en las que los grupos humanos con diversidad étnica y cultural interpretan la realidad y generan nuevos conocimientos, claramente señalados en su configuración teórica que tiene como objeto “desarrollar una propuesta transversal con la participación de la comunidad en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente sobre la etnoeducación y los estudios

afrocolombianos para dar cumplimiento a lo establecido en la ley y fortalecer la identidad pluriétnica y multicultural.” (Fragmento del Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos).

Dentro de los objetivos del proyecto, se pretende motivar a los estudiantes en el conocimiento de las tradiciones ancestrales propias de la afrocolombianidad y que estas puedan, a su vez, apoyar el proceso de convivencia escolar a partir del reconocimiento propio y de la otredad. Así mismo la diversidad étnica y cultural desde el texto formal asume una relevancia como patrimonio de la nación.

Ahora bien, desde el currículo moldeado, las docentes que trabajan en el proyecto de afrocolombianidad han logrado agendar una fecha institucional de reconocimiento a la afrocolombianidad, que de alguna manera equipara las culturas afro y antioqueña presentes en la IECNO. Se enuncia un cronograma de actividades que buscan el reconocimiento del grupo étnico afrocolombiano que se enfocan en mayor grado en asuntos de folclor (gastronomía y danza) y de estética, formas de expresión que claramente se resaltan en cada acto cultural de la institución, y en menor grado en cuestiones históricas y/o contemporáneas de la realidad afro en Colombia y en el mundo.

Esto además refleja un currículo tipo colección (Torres, 1991), donde se busca resaltar aspectos de las culturas sin que haya un relacionamiento profundo con sus construcciones históricas y culturales, ni un intercambio recíproco y equitativo entre todos. En tal sentido queda como una presentación fragmentada de la cultura “minoritaria” a la cultura mayoritaria o dominante, sin que se plantee aún una propuesta desde la interculturalidad.

Respecto a ello, es importante destacar en términos generales que la afrocolombianidad es asumida por los miembros de la comunidad educativa de una manera homogénea, entendiéndola desde la etnia, con una característica en común, la piel negra. Ahora bien, existe

una postura de una docente afro que no la concibe como un rasgo identitario, y que sugieren que no todos aquellos que tienen la piel oscura son afrocolombianos, ya que no comparten determinadas tradiciones culturales. Ella dice que las relaciones de los estudiantes en cuanto al respeto por la diversidad étnica y cultural se pueden mejorar desde el reconocimiento y alude al proyecto de afrocolombianidad que tiene como ejercicio “trabajarles el reconocimiento por ejemplo de la palabra afro, que es que no todo negro es afro y no todo afro tiene que ser negro.” (Entrevista a docente).

Dentro de la propuesta del cronograma de la IECNO no se pudo celebrar el día de la afrocolombianidad por circunstancias externas al desarrollo de las actividades institucionales. De este modo, el 12 de octubre, día tradicional del encuentro de las culturas afro, indoamericana y española, se hace mayor énfasis los valores culturales afrocolombianos. Las actividades programadas para este evento iniciaron a partir de la lectura y elaboración de una guía sobre la diversidad como concepto, el descubrimiento de América y el entendimiento de Colombia como un país pluricultural.

Posterior a esta actividad, los estudiantes son invitados a pasar al patio central al acto cívico. Es importante resaltar que el equipo organizador es el proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, liderado por dos docentes afrodescendientes, que exaltaron las tradiciones ancestrales africanas. Las actividades artísticas hicieron alusión a este grupo étnico, pasando por los diferentes tipos de géneros musicales bailados e interpretados por estudiantes afro, concurso de trenza, cortes de cabello masculino y poesía con raíces africanas. Algunos miembros de los demás grupos étnicos y culturales hicieron parte de los equipos de danza, dibujo y poesía, pero exaltando los valores ancestrales.

De igual manera se hizo una cartelera alusiva a la afrocolombianidad en la que se destaca el desempeño sobresaliente a nivel académico, artístico y deportivo de los estudiantes de este grupo étnico. Tan solo hubo un concurso de pintura, en el que se logró evidenciar otros grupos étnicos y culturales de Colombia. Se presentaron expresiones artísticas de los estudiantes que hacían alusión a la región Caribe y Andina y a la presencia indígena en nuestro país. La jornada finalizó una vez que terminó el acto. En ella se observó respeto entre el estudiantado y se hizo alusión permanente a las diferentes artes en las que se han desempeñado personajes afrodescendientes.” (Tomado del diario de campo, 12 de octubre de 2017).

De la anterior forma de concreción del currículo, retomado conceptualmente en este estudio como currículo en acción, surgen una serie de reflexiones tanto de maestros como de estudiantes a las que se tuvo acceso a partir de las entrevistas. En ellas varios estudiantes develaron cómo las actividades de la afrocolombianidad rescatan los valores culturales de la etnia afrocolombiana, aunque únicamente se enfocaran en la gastronomía, moda y baile y no en aspectos históricos, políticos, sociales, religiosos, que pudieran fortalecer el reconocimiento de la otredad. Así por ejemplo manifestaron que de los diferentes puntos presentados en el acto cívico lo que más les llamaba la atención eran los peinados y la manera de vestir de las profesoras.

Me gustaron los peinados, el respeto. Me gustó las profesoras como estaban peinadas y como pusieron todo ahí al frente. Pusieron mesas, regalos. Las profesoras estaban peinadas de trenzas, bien vestidas con trajes representativos de su cultura. También me gustaron los bailes, me gustaron mucho los dibujos que pusieron alrededor, como dibuja el profesor de artística. Me pareció hermosa la cartelera de la negrita. (Entrevista a estudiante)

En la misma línea, otro estudiante reafirma la postura anterior al decir que el baile fue un punto rescatable dentro de la presentación del 12 de octubre: “me gustó que bailaron lindo, que había paz, que no estábamos alegando. Los afro tienen una cultura muy bonita, tienen una piel linda, son muy sentimentales, bailan muy bien, se expresan muy bien.” (Entrevista a estudiante)

Se confirma la potencialidad de los eventos que permiten el encuentro e interacción multicultural, generando espacios de convivencia entre el estudiantado y de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural.

A partir del currículo planeado, para directivos y profesores entrevistados el mayor esfuerzo institucional por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural se hace desde el proyecto de afrocolombianidad, ya que éste permite considerar la numerosa población afrodescendiente presente en la I.E. Uno de los profesores expuso que

La Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente tiene varios proyectos transversales que buscan el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. El de mayor trascendencia es el de “Cátedra de estudios afrocolombianos” pues la población afro es significativamente numerosa en la institución y en la comunidad. No se incluye la población indígena pues no es tan numerosa. (Entrevista a profesor)

Así mismo, uno de los profesores considera que se pueden mejorar las relaciones entre los estudiantes desde el respeto como valor principal de la institución. “Respeto, tolerancia y aceptación por el otro, no sólo en cuanto a la diferencia étnica, sino a la religiosa o la sexual. Y de alguna forma yo siento que los muchachos aquí, podría decir uno que faltan, pero respetan y acatan esa parte.” (Entrevista a profesor)

Lo anterior se reafirma en algunas de las entrevistas a los estudiantes cuando dicen frente a los aprendizajes culturales alcanzados por la presencia de diversidad en el aula lo siguiente:

- “He aprendido mucho, ellos me han enseñado cómo es eso por allá, cómo se visten los negros, cómo les gusta estar, en qué espacio se siente bien.” (Entrevista a estudiante)
- “Yo pienso que son personas común y corriente y creo que son igual que nosotros. La cultura afrodescendiente ha aportado algo a mi vida, son personas alegres, divertidas, son personas que transmiten una energía genial”. (Entrevista a estudiante)

Frente a estas percepciones, hay un reconocimiento cultural de los grupos étnicos históricamente dominados, que resignifica sus formas de expresión, y que además permite a los estudiantes, construir nuevas representaciones que cuestionan las formas de racismo en la escuela.

Paralelamente, se rescata la diversidad cultural en una de las entrevistas donde un estudiante desplazado del oriente antioqueño, habla sobre el respeto que se debe tener por los demás, sin importar el lugar de origen.

- “He aprendido que uno tiene que respetar a todos los compañeros. Por ejemplo Yerri es muy recochón y me dice que me devuelva para San Carlos, porque no me gusta el pescado o porque no sé bailar. Pero en clase el profe dice que todos merecemos respeto sin importar de donde vengamos.”(Entrevista a estudiante)

Es importante resaltar que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el currículo prescrito establece su carácter obligatorio en el área de ciencias sociales. En la IE se ha venido implementando desde el currículo moldeado en la asignatura con el mismo nombre, aludiendo al reconocimiento de la diversidad desde el referente ancestral.

Así mismo en el grado sexto se transversaliza desde las asignaturas de Ética y Valores, Cátedra de la Paz. En el caso de ética, la pregunta problematizadora que se aborda para el tercer

periodo académico busca establecer la relación entre la identidad propia con las manifestaciones culturales.

“¿Qué aspectos de mi proyecto de vida incluyen la relación de mi identidad con las manifestaciones socioculturales de mi país?” (Fragmento tomado de la Malla Curricular del grado sexto)

Si bien el plan de área de ciencias sociales no es objeto de análisis para esta investigación, es necesario considerarlo en el tercer periodo para el grado sexto, ya que sus contenidos al estar transversalizados con el proyecto de afrocolombianidad, desarrollan relaciones con la historia y las culturas a partir de la temática “Civilización, cultura y diversidad humana.” (Fragmento tomado de la Malla Curricular de Ciencias Sociales)

1.3. Reconocimiento de la Otredad.

En la propuesta curricular de la I.E. Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín (IECNO), se hace alusión al reconocimiento de la otredad de manera categórica en varios de sus apartados, evidenciado en la relación con la resolución de conflictos y, en general, al proceso de convivencia escolar que se plantea en diversos documentos institucionales:

- **Visión:** Para el año 2018, la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, será reconocida por la excelencia en todas las acciones y procesos educativos certificados por los resultados de las pruebas externas y por la formación de líderes comprometidos con los cambios sociales a partir de una formación integral que reconozca la diversidad y la diferencia, en donde el diálogo, la reflexión y la concertación, serán herramientas suficientes para la resolución de conflictos, la sana convivencia y la construcción de un proyecto de vida digno. (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional)

- Principios institucionales: el respeto por la diversidad: reconociendo y aceptando en el otro la diferencia (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional)
- Reconocer la escuela como un espacio de diversidad y diferencia, implica pensar en la convivencia escolar desde un marco democrático, asumiendo que el día a día de las relaciones escolares contribuye a formar seres sociales y políticos. (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional)

Así mismo, uno de los directivos de la institución, ante esta temática enumera todos los programas que la institución ofrece para la atención a la diversidad y que a su vez reafirma la filosofía institucional de reconocimiento a la otredad:

Todos somos completamente diversos desde nuestros ámbitos y dimensiones. Los planes de área están enfocados a la diversidad, que se orienta en las necesidades de la IE. Sí conozco los programas. Para los consumidores están los programas de prevención de la drogadicción y Metrosalud, para las embarazadas: Metrosalud, buen comienzo y psicóloga, para la diversidad de género: Proyecto Diversex y Entorno protector. Para la diversidad étnica: Afrocolombianidad, dificultades familiares: activación de ruta. Se presenta desde que se reconoce al otro como persona, desde su conducta, cultura, ser social, familiar, etc. (Entrevista a directivo)

Esta mirada del directivo amplía más la concepción sobre la diversidad que se tiene en la institución, pues ya no solo hace referencia a la cultura afrocolombiana, sino que desde el nombramiento a los proyectos que tiene la institución se refleja la diversidad de los estudiantes que la habitan, desde las construcciones e identidad de género, las situaciones particulares en relación con el proyecto de vida y la familia. Esta perspectiva de la diversidad, habla de la

realidad cultural de la institución del caso, pero que también se corresponde con el contexto más amplio de la Ciudadela Nuevo Occidente.

Por otra parte, desde el proyecto de afrocolombianidad se evidencia una apuesta por la lucha contra los discursos homogeneizantes, a partir de la exigencia de igualdad racial y lazos de hermandad entre las culturas. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos entiende convivencia como hermandad e igualdad de derechos que se establecen a partir de la armonía étnica y cultural, así también el reconocimiento de que todos los pertenecientes “a esta comunidad somos iguales sin distinción de raza, permitiendo fomentar los lazos de hermandad buscando eliminar barreras, entendiendo que podemos juntos construir un futuro mejor, tanto en nuestras instituciones como para nuestro barrio, ciudad y país.” (Fragmento del Proyecto de Cátedra de estudios Afrocolombianos)

En este mismo sentido, para la institución, la igualdad fomenta la convivencia a nivel institucional, familiar y social y en ello hacen hincapié sus principios rectores, en los cuales se instituye la equidad como un asunto esencial del reconocimiento del otro, entre estos principios: la equidad: como base fundamental para fomentar la paz y la convivencia fraterna entre los miembros de la Comunidad Educativa y estos con su entorno familiar y social (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional).

Inmersos en el reconocimiento de la otredad y la equidad como principio rector de la I.E. se hace alusión a la flexibilización curricular, como garantía de la igualdad e inclusión de la diversidad étnica y cultural. En este sentido, se registra que existe una intención de la I.E. por reconocer la diversidad no sólo por mandato legal, sino que lleva consigo una reflexión de los estudiantes que apunta al multiculturalismo. A ello se suma la labor de los profesores que efectivamente transversalizan el currículo con apuntes que giran en torno al reconocimiento del

otro y su diversidad étnica y cultural, a partir de las reflexiones que generan las actividades diseñadas dentro del currículo prescrito.

El docente explica que la semana pasada se había trabajado la semana de la convivencia, y las bases del autocuidado. El docente habla de la importancia del reconocimiento del otro en su diferencia (Tomado del diario de campo, 2017).

En este punto, es necesario manifestar que la apuesta institucional por el reconocimiento de la diversidad se retoma con mayor vigor en las actividades que ocurren por fuera de la clase, entendiendo por ellas, fechas conmemorativas que evocan momentos históricos de la Nación como “12 de octubre” y “20 de julio”, y por otro lado eventos convocados desde el currículo prescrito como “Día de la afrocolombianidad”, “Día de la Antioqueñidad” y “Semana de la convivencia”.

El acto cívico del 20 de julio se desarrolla a partir de varios puntos culturales tales como lecturas, poemas, bailes, canciones y reconocimiento a los estudiantes que se destacan por su sentido de pertenencia. Cabe resaltar que para el baile participa un grupo institucional conformado por afrodescendientes. Los chicos bailan al son del folclor del pacífico colombiano y resaltan los trajes propios de su cultura. Los demás estudiantes se ponen de pie para verlos bailar, porque lo consideran como el punto central dentro del acto.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Durante estas celebraciones se propician actividades de reconocimiento a la diversidad a través del folclor afrocolombiano con música y danzas de la costa pacífica, que dan participación a este grupo étnico. La particularidad de este reconocimiento es que se privilegia el folclor, por encima de aspectos sociales, políticos y económicos de la historia afrocolombiana.

Desde la observación participante y, de acuerdo con la participación de los profesores en dichas actividades, se evidencian relaciones armoniosas entre profesores y estudiantes donde no hay lugar a exclusiones por origen étnico y cultural.

2. Dinámicas de la Convivencia Escolar

Partiendo de la revisión del currículo desde su concreción moldeada, en acción, realizada y evaluada, de la interpretación de los discursos y actuaciones entre directivos, docentes y educandos, las dinámicas de convivencia escolar surgen como tema de análisis para dar respuesta a los objetivos específicos:

- Identificar las concepciones y las relaciones entre diversidad y convivencia en el currículo formal y real del área de Ética y Valores, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra de la Paz, y el proyecto de Convivencia pensado para el grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.
- Reconocer la incidencia que tiene la propuesta curricular institucional para promover la convivencia en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente en la ciudad de Medellín.

Las líneas de sentido que aparecieron en la información recolectada a partir de los métodos de recolección de datos fueron: Discurso hegemónico, Homogenización, Discriminación y naturalización de la violencia escolar, Conflicto y Sanción.

2.1. Discurso hegemónico.

El discurso hegemónico está relacionado a una ideología dominante que gira en torno al mantenimiento del *statu quo* del sistema y reproduce dinámicas de diferenciación social, que excluyen a comunidades diversas étnica y culturalmente, estableciendo relaciones asimétricas

entre los grupos humanos y alejando la posibilidad del diálogo multicultural (Ansion et al. , 2007). En Colombia, este discurso se ha asociado a dispositivos heteronormativos, relaciones de poder y valores que conllevan a prácticas de exclusión.

Desde Zizek (1998), estos discursos se han reproducido en algunas escuelas y están enmarcados en el currículo prescrito, que a su vez se reproduce en el currículo moldeado, intentando acercar la diversidad como una forma de racismo que enmascara el discurso dominante, pero que tiene como propósito homogenizar el estudiantado en pro del mantenimiento del sistema. De manera específica en este estudio se encontraron algunos momentos y elementos dentro de las dinámicas institucionales y del aula que fortalecen el discurso hegemónico.

Así por ejemplo, en la revisión documental se encontró una contradicción teórica entre el enfoque intercultural con el que retoman la diversidad y una perspectiva que la asume en términos de tolerancia, asumiéndola como asimilación individual y reconocimiento del grupo, proponiendo y visibilizando la diversidad por su carácter de grupo igualitario y no por su carácter diferencial, respectivamente. En otras palabras, se invoca a la tolerancia, imponiendo una cultura hegemónica dominante y otra dominada que debe ser tolerada. Ejemplo de ello es la “Filosofía institucional: (...) Se fundamenta en los principios éticos del reconocimiento de la diversidad, la equidad y la democracia para la vivencia de valores como el respeto, la tolerancia.” (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional).

En esta misma lógica, opera uno de los apartados del proyecto de afrocolombianidad que invoca nuevamente a la tolerancia como valor fundante.

Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las

diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

Igualmente, en algunas clases se observó una relación de verticalidad entre el docente y el estudiante reafirmando el discurso hegemónico bajo el concepto de tolerancia, entendiendo a una cultura dominante y a otra a quien hay que aceptar (cultura dominada). Desde la malla curricular de Cátedra de la Paz también se evidencia la anterior interpretación, a partir de uno de los contenidos del tercer periodo que pondera el respeto por la diferencia, y no el reconocimiento a la diversidad “Contenido tercer periodo: El respeto por la diferencia.”

Así mismo, el modelo pedagógico señala la tolerancia como meta institucional y exalta el papel de la obediencia en el perfil de los estudiantes.

La educación para la convivencia no debe consistir en la mera transmisión de un cuerpo de conocimientos, sino que apunta a inculcar ciertas actitudes y valores compartidos, tales como la visión democrática, la responsabilidad política, los ideales de tolerancia y justicia social, el respeto por la autoridad. (Fragmento del Modelo Pedagógico)

Se reafirma el discurso hegemónico, a partir de las observaciones realizadas que dan cuenta de relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, ya que estos últimos son desautorizados para emitir opiniones en la clase: “la profesora pide silencio a los estudiantes extra edad, les dice que se callen, a lo que uno de los estudiantes responde “que por lo menos pida el favor y la profesora dice que no les tiene que pedir el favor, porque el deber de ellos es quedarse callados.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Ante estas situaciones, al entrevistar a uno de los profesores y preguntarle por la relación entre los problemas de convivencia y la diversidad presente en la I.E., él sugiere que los

estudiantes de las diversas etnias y culturas llegan al territorio con un complejo de inferioridad, admitiendo una cultura dominante en la escuela y otra que se asume como dominada. El docente relata que “ellos llegan de forma sumisa, buscando un lugar donde acomodarse.” (Entrevista a profesor)

De igual manera, uno de los profesores entrevistados, considera que las familias de los estudiantes no apoyan el trabajo pedagógico, porque no tienen la suficiente educación, lo que favorece la reproducción del discurso hegemónico sobre el estudiantado. El profesor manifiesta que

las familias son o deberían ser los primeros llamados a trabajar con sus hijos en cuanto a la formación de valores, pero desafortunadamente, la gran mayoría no están preparadas para asumir esos roles. No tienen la suficiente educación para educar a sus hijos, suficientes estructuras mentales, no son educados en la tolerancia y el respeto. (Entrevista a profesor)

Otro profesor expresa la falta de habilidades comunicativas de los estudiantes como la mayor dificultad para seguir órdenes, sin pensar en la reflexión del tema de la convivencia y reconocimiento de la diversidad. En otras palabras, el profesor requiere obediencia y sumisión, revelando discursos dominantes que dan cuenta de la implementación de un currículo en una perspectiva técnica que se aleja de las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes. Lo importante en este discurso es el control de lo que sucede en la práctica más que el diálogo y la reflexión crítica que pueda generarse en el encuentro con el otro.

Entre los problemas que más se presentan entre los estudiantes, un profesor expone que éstos “no saben escuchar, entonces a veces no siguen orientaciones.” (Entrevista a profesor).

Finalmente, las actuaciones de los profesores, en su práctica pedagógica, se conciben como un acercamiento al concepto de multiculturalismo como convivencia armoniosa entre las culturas y el reconocimiento multicultural donde no existe primacía de una cultura y, donde se reconoce la identidad única de cada persona independiente de sus raíces étnicas y culturales, pero que podría consolidarse con mayores fundamentos ontológicos.

2.2. Homogenización.

El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la IE desde la revisión al PEI parte de un enfoque multiculturalista que da apertura a la construcción de la identidad sin ningún interés igualitario. Sin embargo, se encontraron una serie de fragmentos en el Manual de Convivencia que apuntan a la estandarización del estudiantado y por ende a su homogenización. La IE por encima de la Constitución Política de la Nación Colombiana riñe con Artículo 16 que señala: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”; desconociendo que hay elementos de orden estético (vestuario, joyas y maquillaje) que pueden convertirse en elementos identitarios de la subjetividad.

Otro de los enunciados, señala como incorrecto “presentarse a la Institución sin el uniforme o llevarlo en forma inadecuada injustificadamente, desconociendo las normas aprobadas por el Consejo Directivo en relación con el diseño y el uso de este”. Así también, “el uso de maquillaje en hombres y mujeres en tonos fuertes.” (Fragmento tomado del Manual de Convivencia)

También los directivos docentes reproducen la anterior premisa, al imponer su voluntad a los estudiantes: “en este momento de la clase llega la coordinadora de la jornada PM en un tono imperativo exigiendo a los estudiantes que llevan buzos ajenos a los institucionales, que los

guarden o que será ella quien los decomise, la tarde está algo fría, solo un par de muchachos lo guardan.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Así mismo, en la malla curricular de ética y valores para el grado sexto, el objetivo para este nivel está centrado en el cumplimiento de la norma y aparta de su foco de interés los procesos de convivencia, basados en el reconocimiento de la diversidad.

“Objetivo del grado: Reconocer los valores, las normas y el ejercicio de la autoridad que se practican en las instituciones sociales como principios para la buena convivencia.” (Malla curricular Ética y Valores Humanos)

En esta misma línea, el proyecto de convivencia tiene como marco de referencia directrices que aluden al cumplimiento de normativas, privilegiando la obediencia por encima de la reflexión en torno a las prácticas de convivencia entre los estudiantes, como se detalla a continuación: “Cultura de legalidad para la formación e interiorización de la norma como elemento de orden social y convivencia.” (Fragmento tomado del Proyecto de Convivencia).

Allí mismo se ofrece una serie de protocolos que invitan al acatamiento de la norma como eje central de la convivencia, a partir de la estandarización de conductas basadas en la obediencia y por ende la homogenización.

Aprender a interactuar es saber relacionarse con el otro: Sin agredirlo ni provocarlo. La interacción implica respetar la diferencia para acercarnos a otros. Implica comunicarnos y reconocer mis límites y los límites del otro. Cuando aceptamos los cambios en las personas y también los nuestros; Cuando buscamos la equidad y al acatar las normas estamos aprendiendo a interactuar. (Fragmento tomado del Proyecto de Convivencia)

De esta manera, el encuentro multicultural que concibe el proyecto de convivencia no está configurado desde el reconocimiento del otro como oportunidad de enriquecer el

conocimiento del estudiantado, sino que se ocupa tan solo del acatamiento de normas como condición esencial de la interacción en un marco de convivencia armoniosa.

Al mismo tiempo, se observó que, si bien el currículo prescrito y planeado dan claridad del carácter laico y del no adoctrinamiento religioso, el docente realiza oraciones de su fe frente a su grupo, asumiendo que es del interés de este: “el docente inicia la clase haciendo la oración del padre nuestro, todos los estudiantes se ponen de pie y la hacen en voz alta. Posteriormente hace el llamado a lista, particularmente por el apellido.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Si bien algunos docentes desarrollan las temáticas desde el currículo planeado, no se evidencia coherencia entre los contenidos propios de la temática y la práctica pedagógica en la que se restringe el derecho a opinar, por lo que hay una tensión entre el currículo moldeado y en acción. “El docente identifica a los estudiantes por su apellido, curiosamente ante el llamado de atención a un joven que se mueve del puesto y su respectiva réplica, el docente le indica que no opine, esto sucede en una clase donde se habla de la libertad de expresión.” (Tomado del diario de campo, 2017).

En otra de las clases observadas, hay una evidente preocupación del docente, por la transcripción de información en el cuaderno, más allá de la socialización y retroalimentación de las temáticas de la clase, dejando ver un claro interés por la homogenización de los estudiantes, bajo cierto nivel de intimidación desde una relación asimétrica de dominación.; “el docente fija la mirada en una estudiante, a quien interroga “¿Usted no se está desatrasando?” Al parecer el grupo se siente intimidado ante el docente, y sus prácticas de convivencia son naturales para evitar el roce con el profesor, quien llama la atención de manera constante a quienes no se dedican a realizar las actividades de clase.” (Tomado del diario de campo, 2017).

En otra de las clases se observa cómo el profesor favorece un ambiente de aula silencioso, que no propicia el diálogo, intercambio de ideas y el cuestionamiento crítico.

El docente llama a asistencia y mientras tanto, los jóvenes permanecen en orden y silencio, copian la agenda y comienzan resolviendo la actividad asignada por el profesor. Los estudiantes son llamados por el profesor para revisar actividad de la clase anterior, mientras que siguen trabajando en orden. El docente acude a la figura del mediador escolar, para que le sirva como testigo de que un estudiante no trabaja durante la clase. (Tomado del diario de campo, 2017).

Respecto a la sanción a estudiantes que han estado involucrados en conflictos, algunos profesores consideran que la observación en la hoja de vida y, consecutivamente la apertura del proceso disciplinario se configura como la ruta para el cumplimiento de las normas, y restan importancia a la situación como una oportunidad que pudiera potenciar el reconocimiento de la diversidad, a través del desarrollo de actividades que pudieran generar consciencia. Así, ante el cuestionamiento hecho a un docente de la Cátedra de la Paz por la potencia que tienen para el reconocimiento del otro los procesos disciplinarios producto de problemas de convivencia, el responde que: “Los procesos disciplinarios pueden sensibilizar a los estudiantes implicados en la importancia de cumplir la norma y respetar al otro.”

Con algunos estudiantes, los investigadores observan que hay reproducción del dispositivo hegemónico, aludiendo a discursos heteronormativos y de relaciones de poder, que exigen la homogenización a través de ciertas prácticas o rituales de pertenencia a un grupo específico. Así en determinado momento la presión del estudiantado obliga a realizar una práctica usual de un grupo, asociada a un vínculo diferenciador. “La chica que está siendo

perforada, se queja de la herida y una compañera le dice: «Usted es la única de aquí que no tiene el huequito en esa parte de la oreja» (Tomado del diario de campo, 2017).

2.3. Discriminación y naturalización de la violencia escolar.

A partir de la información recolectada desde el currículo moldeado, en acción y evaluado, se encontraron algunas prácticas con elementos particulares que dan cuenta de condiciones de desigualdad e inequidad entre los estudiantes, de cara a su interacción con pares académicos y docentes. Ahora bien, el manual de convivencia exhorta desde de su marco normativo la atención de este tipo de situaciones que afectan la convivencia escolar.

Situaciones tipo 2 que afectan la convivencia: Discriminación de cualquier índole en el trato con los miembros de la Comunidad Educativa.

Colocar letreros virtuales o físicos que ofendan la dignidad de cualquier persona de la comunidad en muros, baños, tableros, escritorios y redes sociales, entre otros.

Cometer abuso escolar o matoneo, bullying y/o cyberbullying contra algún integrante de la Comunidad Educativa. (Fragmentos del Manual de convivencia)

De igual manera, los docentes dentro de las clases de Ética y Valores Humanos y Cátedra de la Paz, hacen hincapié en el respeto por el otro, a partir de la eliminación del racismo, aunque se presentan casos en los que se deja de actuar frente a determinadas situaciones que se salen de las manos del docente.

“Las materias de cátedra y ética ayudan a la convivencia, nos enseñan a unirnos como grupo, la profesora nos decía que no hay que ser racista. En cátedra hemos hecho 10 dibujos de personas diferentes. Yo creo que algunos si tienen racismo, pero yo no soy racista.” (Entrevista a estudiante).

Sin embargo, se observa que algunos estudiantes reproducen actos de discriminación por origen étnico y cultural, y los profesores no intervienen en el tratamiento de dicha conducta, que se contrapone a los objetivos y valores institucionales en la defensa de los derechos humanos. Dichos principios y objetivos indican que

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional; g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. (Fragmento tomado del Proyecto Educativo Institucional, artículo 13)

En contravía a la postura institucional, una de las observaciones evidencia como el docente, frente a un comentario burlesco de tipo segregador, no actúa como mediador para resolver la situación y deja que pase este evento

Cuando el docente se percató del movimiento de lugar de una estudiante afro, le hace un llamado de atención donde le pide que retorne a su lugar, un compañero en medio de la discusión entona el coro de una reconocida canción «No le pegue a la negra» la mayoría del grupo ríe, la chica afro le grita al compañero del coro «usted cállese». El docente solo invoca silencio para continuar dictando las preguntas del taller. (Tomado del diario de campo, 2017).

Frente a este fenómeno de discriminación, la estudiante asume su propia defensa, reconociendo que el docente no tomará acciones frente a la situación, lo que puede significar que es un escenario que se repite a menudo sin que haya una intervención por parte de los educandos. En una obra de teatro llevada a cabo en la semana de la convivencia, los estudiantes comentan que uno de los roles interpretados por las chicas amerita ser llamada “Metida.” Para otra puesta en escena, el docente selecciona dos hombres, donde incluye a un afro. Al salir a la representación, algunos de sus compañeros les gritan: «Van a hacer el ridículo», «Care palo» y justo antes de empezar el performance suena el timbre y se acaba la sesión. (Tomado del diario de campo, 2017).

- “Una estudiante acaricia el cabello de otra compañera, delante de ellas una chica blanca lanza un ademán ofensivo a un chico afrodescendiente, quien sigue concentrado en el video.” (Tomado del diario de campo, 2017).
- “Una estudiante hace dibujos sobre el pupitre con un marcador y un chico le dice a la profesora que la devuelva para Moravia.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Las anteriores observaciones revelan algunas de las agresiones verbales discriminatorias, particularmente hacia la población afro, que en repetidas ocasiones las recibe de una manera pasiva y no exige una reivindicación por parte del agredido. Ante una de las preguntas de la

entrevista se corrobora dicha discriminación entre los estudiantes por origen étnico: “Un niño nos mantiene «recochando» [juego, burla, sátira, mofa] a dos compañeras y a mí porque somos prácticamente las más negritas del salón, entonces nos dice «esta malparida negra».”(Entrevista a estudiante)

Aunque la mayoría de los comentarios de tipo discriminatorio que dieron cuenta los investigadores en su observación participante tenían origen en las características fenotípicas, también se presentaron agresiones verbales hacia compañeros pertenecientes a otros lugares del país.

“a Pipe (nacido en la región caribe) le dicen ballena azul.” (Entrevista a estudiante)

Finalmente, algunos docentes y directivos esperan que la población de la IE pertenecientes a algún grupo étnico, pueda acomodarse a la cultura mayoritaria, entiéndase por ella a las costumbres y tradiciones antioqueñas. En entrevista realizada a una de las docentes sobre el origen de las situaciones de convivencia, ella afirma que efectivamente los jóvenes que vienen de otros lugares pueden ser los generadores de este fenómeno. “Yo creería que si, en muchas ocasiones, porque vienen de partes diferentes, presentan comportamientos diferentes, entonces a veces es un poco difícil la adaptación. Otras veces por su afán de encajar.” (Entrevista a docente)

Tales expectativas se frustran cuando aquellos estudiantes se resisten a dejar sus valores para tomar los esperados y los docentes tampoco transforman sus prácticas pedagógicas.

Siguiendo en esta lógica, en algunas observaciones se evidencian agresiones verbales que se asumen por las partes involucradas como actuaciones normales, y en las que se reproducen discursos de discriminación y marginación de grupos diversos étnica y culturalmente.

Algunos estudiantes con origen étnico y culturalmente diverso han naturalizado las agresiones físicas y psicológicas, a tal punto de considerarlas bromas fraternales sin ninguna intención perjudicial para su integridad. “La chica que reparte el refrigerio, a todos les entrega en su mano, pero a un chico afro se lo lanza.” (Tomada del diario de campo, 2017).

Reaparece aquí el asunto del refrigerio escolar, como una de las situaciones que propicia el conflicto entre estudiantes. En este caso, el conflicto como dispositivo para marcar la diferencia entre una cultura dominante y una dominada, que no puede recibir el alimento como los demás. Particularmente, una de las situaciones en la que hay una réplica del agredido y donde etiqueta al agresor como racista, se mantiene la naturalización de la violencia escolar, ya que no hay una reivindicación del transgresor, ni un reclamo por parte del agredido.

Dos de las entrevistas realizadas a profesores, revelan que también ellos naturalizan los conflictos interpersonales que escalan a la agresión física y verbal entre el estudiantado. Ante preguntas por las situaciones de conflicto más comunes entre los chicos y su relación con las migraciones de grupos étnicos y culturalmente diversos, ellos respondieron:

- “Se Pelean por bobadas, empiezan jugando de mano y terminan peleando y golpeándose entre mujeres y hombres. Los chicos tocan a las chicas y viceversa.” (Entrevista a profesor)
- “Vienen de partes diferentes, presentan comportamientos diferentes, entonces a veces es un poco difícil la adaptación. Otras veces por su afán de encajar.” (Entrevista a profesor)

En la anterior entrevista, para el profesor, muchos estudiantes que hacen parte de un grupo étnico, que han llegado a la institución y que encarnan otras tradiciones y costumbres,

originan conflictos ya que conciben la necesidad de desprenderse de sus marcas identitarias para hacer parte de la cultura occidental, que para este caso, denominaremos antioqueña.

De igual manera, se pudo determinar a partir de una entrevista semiestructurada a los estudiantes, que los conflictos interpersonales que escalan a la agresión están naturalizados a tal punto de ser considerado por los participantes como juegos. Un estudiante dice que

Con los docentes hay respeto, pero hay muchos estudiantes que son irrespetuosos con los demás, por ejemplo, en el grado de nosotros es un grado que no lo controla prácticamente nadie, porque es un grado que nunca está en silencio y siempre están *recochando*, porque cuando estamos en silencio y nos están leyendo y el texto dice algo, entonces cualquiera puede decir, este se parece a tal compañero y ahí empiezan a tratarse mal y a *recocharse*. Una niña estaba sin un diente y a un niño le dicen ballena azul. A esa niña sin diente le dicen la mueca, la *tufienta* [con mal aliento] y le dicen que huele mal y la *recochan* mucho. Así como a otra compañera que es enana, entonces le dicen enana prehistórica. A mí no me *recochan*, pero si tengo que decir la verdad, yo recocho. He participado de la recocha, porque empiezan a *recochar* y yo también. (Entrevista a estudiante)

Ante la pregunta que se le realiza por los problemas de convivencia el estudiante responde: “Por ejemplo dos compañeros mantienen en «recocha» y mantienen peleando, entonces la semana antepasada decían «a la salida nos damos puños, le meto un carero [puño en la cara]». Ellos pelean porque están *recochando* y se dicen cosas que no les gusta.” (Entrevista a estudiante)

Las anteriores narrativas reafirman cómo los conflictos sin abordaje desde el diálogo y siguiendo el debido proceso en la IE, dificultan las relaciones interpersonales entre los estudiantes con origen étnico y culturalmente diverso, así como naturalizan la discriminación y

burla por condiciones personales como las relatadas. A su vez cómo la falta de atención desde el currículo en acción en lugar de retomar dichos conflictos como oportunidades de cambio, que apunten al mejoramiento de la convivencia, por el contrario, genera la naturalización de las agresiones.

2.4. Conflicto.

A través de la observación participante y las entrevistas llevadas a cabo a los estudiantes del grado sexto de la IE, se determinó que en la cotidianidad de la escuela, el estudiantado presenta conflictos que desencadenan en agresiones verbales, físicas o psicológicas. La realidad de las aulas muestra una tensión permanente entre el estudiantado que en ocasiones los lleva a la agresión, en este caso verbal que escala a la física y que alude en muchas ocasiones a palabras de connotación sexual, particularmente a enfermedades infecto contagiosas, muy comunes en el argot popular del barrio.

Uno de los detonantes de las agresiones entre el estudiantado tiene un común denominador, la entrega del refrigerio escolar. Al parecer los protocolos son más específicos frente al tema de la higiene y la asepsia de los alimentos que, frente al consumo y manejo de los mismos, una vez sean recibidos por los chicos.

“Al momento del refrigerio, dos chicos, uno afro y otro blanco, juegan a ponerse una cinta en el brazo, y en poco tiempo el jugueteo se torna algo violento y terminan golpeándose.” (Tomado del diario de campo, 2017). Ahora bien, muchos de los estudiantes no consumen el refrigerio, sino que lo guardan, bien sea para consumirlo más tarde, o para llevarlo a sus casas, y la directriz que reciben los profesores es darles entre cinco y diez minutos para el consumo del mismo, lo que deja un espacio de tiempo que aquellos que no se alimentaron, aprovechan para interactuar con sus compañeros y en algunas ocasiones se originen las agresiones.

Respecto a características del conflicto, se observa con recurrencia que algunos de los conflictos interpersonales, se presentan con estudiantes en extra edad, entiéndase por ello, estudiantes que superan los quince años de edad y que pertenecen a todos los grupos étnicos y culturales presentes en la IE. Así, en una de las entrevistas, una de las participantes manifiesta que una chica que tiene 15 años molesta continuamente a sus compañeras con agresiones verbales. “El otro día Yesica me comentó que Valeria estaba molestándola que le decía patiabierta, entonces yo le dije al profesor” (Entrevista a estudiante)

De igual manera se pregunta a los estudiantes cómo son las relaciones de convivencia y responden que en estos grupos no hay convivencia, “cuentan que vino una niña nueva y la tuvieron que cambiar de salón porque la molestaban, le robaban la leche y las galletas.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Algunos estudiantes frente a lo que harían en un evento de discriminación dicen:

Voy y pongo el caso donde la coordinadora. Pues en el colegio no ha pasado eso, pues yo un día sí me equivoqué con una compañera porque tenía mucha rabia y le dije “negra asquerosa” y arreglamos eso y ya, la coordinadora nos sentó, copiamos en una hoja lo que pasó, pero ya. Yo le dije así porque yo tenía mucha rabia y alguien me había pegado, entonces ella me tocó y yo le dije “déjeme quieto negra asquerosa.” (Entrevista a estudiante)

Respecto a estas agresiones otro estudiante expresa que: “si fuera yo el agredido, voy y le pongo la queja a la coordinadora. A mí me han ofendido, me han dicho ballena azul, gordo, buñuelo, que los buñuelos no hablan, pero yo también.” (Entrevista a estudiante).

A partir de este tipo de agresiones verbales, algunos estudiantes equiparan el conflicto con pelea, violencia y amenaza. Ven el conflicto como algo negativo y no resaltan el papel del

diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los mismos, además desconocen su importancia en su aprovechamiento como motor de cambio. El conflicto como concepto es definido por algunos estudiantes como “peleas, violencia, amenazas, y que de ellos las consecuencias son muerte, la guerra; se pueden tener conflictos con los amigos, los papás, todo el mundo (Tomado del diario de campo, 2017).

De acuerdo con lo anterior, la IECNO a partir del proyecto de convivencia ha asumido el conflicto como una oportunidad para la transformación social y las maneras de resolver pacíficamente el mismo:

El conflicto adquiere una valoración positiva, en la medida en que pasa a ser entendido como transformador de las relaciones escolares y como ámbito ideal para proponer nuevas formas de resolución del mismo, más pacíficas y éticas, en las cuales puedan intervenir todos los actores involucrados en él. De esta manera se posibilita el desarrollo de la autonomía y del respeto por el otro como ser digno, principios ineludibles en la formación de ciudadanos capaces de abogar por una sociedad más democrática. (Fragmento del proyecto de Convivencia)

En el mismo sentido, el Proyecto de Convivencia institucional y la Malla curricular de Ética y Valores Humanos para el grado sexto, asumen que los conflictos pueden darse por el origen étnico y cultural que integra la comunidad educativa, pero contrario a esos propósitos institucionales se interpreta desde la observación participante, que eventualmente algunos de los docentes no logran mediar en las situaciones de convivencia que se presentan al interior del aula, en este punto es fundamental hacer hincapié en la cantidad de estudiantes que conforman un grupo (cincuenta estudiantes), así pues, se manifiesta que “después de cinco minutos uno de los docentes regresa al aula, pero el grupo ya está desorganizado, los chicos se desplazan alrededor

del salón, un niño se quejan porque otro le golpeó en la oreja, el docente que se percata, es indiferente ante la situación.” (Tomado del diario de campo, 2017).

Finalmente, es necesario hablar de la brecha que sigue existiendo entre el currículo prescrito y el desarrollado, en especial cuando se asume la enseñanza de la Ética y la Cátedra de la Paz desde el concepto y la teoría abstracta, dejando de lado otro tipo de metodologías y estrategias de enseñanza en el aula. Aquí se hace necesario reflexionar sobre las concepciones de Conflicto y Convivencia que asume la IE, volviendo sobre las diferencias entre lo planeado y lo desarrollado por los docentes. Mientras que el primero deja claro la capacidad o dificultad para relacionarse a nivel interpersonal, el segundo pretende que los estudiantes puedan alcanzar esta habilidad a través de talleres o transcripciones en el cuaderno, sin incluir actividades que permitan la comunicación asertiva entre ellos.

2.5. Sanción.

La postura de la IECNO frente a este concepto está en concordancia con el currículo prescrito, y por ende, con la postura retomada para el estudio, ya que busca el fortalecimiento de la convivencia escolar, descubriendo en los conflictos oportunidades de aprendizaje y de reconocimiento de la diversidad.

Correctivo pedagógico: Una vez agotadas todas las instancias a las cuales tiene derecho el educando para su defensa y finalmente comprobada el nivel de responsabilidad en la situación, este deberá realizar actividades pedagógicas tales como: consultas, carteleras, exposiciones entre otras, ante el grupo de estudio o ante toda la comunidad educativa según el caso, encaminadas al fortalecimiento la convivencia ciudadana y prevención de acciones futuras por parte de toda la comunidad.” (Fragmento del Manual de Convivencia)

El currículo prescrito por el estado está enmarcado en la ley de convivencia escolar por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (ley 1620 de 2013), y en su artículo 17 alude a las “responsabilidades de los establecimientos educativos en el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.” En los numerales del tres al ocho, reconoce los manuales de convivencia como dispositivos de atención integral al estudiantado, que debe protegerlos contra toda forma de acoso, violencia escolar y vulneración de derechos.

En este orden de ideas, el Manual de Convivencia de la IE acata la normativa dispuesta para tal fin y clasifica una serie de deberes y derechos que apuntan al respeto y al reconocimiento del otro mediante la adopción de actitudes de tolerancia que eviten la agresión como mecanismo para solucionar conflictos. Así también, convoca a la solución de los problemas de convivencia mediante el diálogo y la concertación. A su vez, busca que los estudiantes informen a sus directivos y profesores sobre casos que puedan deteriorar la convivencia, tales como consumo de sustancias psicoactivas, abuso escolar, que se define en el currículo moldeado como Bullying, abuso sexual, maltrato físico, entre otros.

Para la IE el incumplimiento u omisión de los deberes se consideran faltas a la convivencia y acarrear correctivos pedagógicos y/o sanciones disciplinarias, que pueden ir desde la amonestación verbal hasta la suspensión definitiva del estudiantado; correctivos y sanciones que son analizados e implementados por el comité escolar de convivencia presidido por el rector.

Por otra parte, en las observaciones se develan prácticas de docentes y directivos que se oponen a los principios institucionales y que no retoman la sanción como una oportunidad

pedagógica para el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad, sino que es asumida como un mecanismo disciplinario de vigilancia para castigar las conductas disruptivas de los estudiantes y "que no están destinadas a sancionar la infracción, sino a controlar al individuo, a neutralizar su estado peligroso, a modificar sus disposiciones delictuosas, y a no cesar hasta obtener tal cambio" (Foucault, 2002, p.20) .“En este momento el docente detecta que un estudiante afro quiere sabotear la clase, se desplaza hasta donde él y le amenaza con una observación, justo allí, el grupo se calma cuando el profesor manda a traer el observador.” (Tomado del diario de campo, 2017).

El docente después de invocar a la reflexión sobre la importancia del diálogo y la escucha y no lograr su propósito acude a la amenaza con el cuaderno de observaciones, ya que su objetivo es que todo el grupo esté en silencio y atendiendo a su explicación.

Al iniciar la sesión los estudiantes están fuera de sus puestos jugando, hablando en voz alta; el docente después de pedir silencio se molesta con uno de los estudiantes en extraedad y amenaza con llevarlo a coordinación, luego le pide que se salga del salón si no le interesa la actividad, orden que el estudiante desobedece. (Tomado del diario de campo, 2017).

El docente después de intentar, por una vía reflexiva la atención del grupo y, al no obtener la respuesta que quiere, recurre a la amenaza y a la sanción, como mecanismos de solución de conflictos.

A su vez, en una de las entrevistas realizadas a estudiantes, se dilucidó que muchos de los conflictos terminan con la desescolarización del estudiantado, dejando de lado, una vez más, las oportunidades de aprendizaje y reconocimiento de la diversidad que invoca el Manual de Convivencia institucional. Y, la perspectiva de los estudiantes de otras regiones, matriculados en

la institución, frente a las causas del conflicto es que “a veces somos nosotros mismos. Tenía compañeros que eran de los que fumaban, pero ya se fueron muchos. Antes éramos como 48 y apenas quedamos como 40. Ellos se fueron porque fumaban, a veces traían objetos como para chuzar.” (Entrevista a estudiante)

Finalmente, la propuesta curricular que promueve la convivencia en los estudiantes del grado sexto de la IECNO presenta algunos fenómenos que se oponen a la consecución de este objetivo. Inicialmente, los discursos hegemónicos promueven la exclusión de la población étnica y culturalmente diversa y alejan la posibilidad de diálogo para la resolución de los conflictos.

Por otra parte se da la homogenización desde el currículo moldeado y en acción, a través de la estandarización del estudiantado, dado desde la prohibición en el manejo del uniforme, el maquillaje, elementos decorativos identitarios, el tratamiento al asunto religioso y la obediencia como premisa de la convivencia.

Desde el punto de la discriminación, docentes y directivos no intervienen de manera asertiva en la resolución de los conflictos con origen étnico y cultural, lo que conlleva a la naturalización de la violencia escolar, ya que el diálogo no es tramitado como una oportunidad para el reconocimiento de la diversidad y por ende a la transformación social. A cambio de ello, el correctivo pedagógico es asumido como neutralizador de las acciones peligrosas y un castigo que se deba implantar a quien transgreda la norma.

3. Encuentro y apertura escolar

A partir del propósito culturalizador del currículo, que se concreta en la acción, realización y evaluación, los investigadores consideraron pertinente enunciar este tercer tema para analizar las concepciones y las relaciones entre diversidad y convivencia en el currículo formal y real del área de Ética y Valores, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra de

la paz y el Proyecto de Convivencia pensado para el grado sexto de la IECNO. Así mismo, se busca reconocer la incidencia que tiene la propuesta curricular para promover la convivencia en los estudiantes de la población en cuestión.

Para desarrollar este apartado se tienen en cuenta los diferentes métodos de recolección de datos, dando como origen dos líneas de sentido, las cuales fueron denominadas: Clima Escolar y Mediación.

3.1. Clima Escolar.

El Modelo Pedagógico de la IECNO denominado “Desarrollista social” que tiene como objeto el desarrollo de las habilidades de pensamiento del estudiante a partir del protagonismo que ejerce en su realidad social, considera que favorece ambientes de aprendizaje desde la motivación y sus metodologías didácticas: “crear y mantener un ambiente que favorezca la motivación y el aprendizaje, aplicando estrategias metodológicas y didácticas propias del modelo pedagógico” (Fragmento del Modelo Pedagógico).

Para la IE la asignatura de Cátedra de la Paz conlleva propósitos para la generación de estrategias que promuevan las prácticas de convivencia, y por ende, la armonía entre los grupos étnicos y culturalmente diversos, en concordancia: “diseñando estrategias como las escuelas de padres, la formación en ciudadanía y la implementación de la cátedra de la paz para promover la creación de ambientes que permitan vivir en fraternidad” (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional).

De este modo, el currículo moldeado procura que se den no solo relaciones constructivas entre los estudiantes, sino que además puedan mantenerse relaciones armónicas entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, como se evidencia en el propósito institucional: “Fomentar un excelente ambiente laboral fundamentado en las buenas relaciones interpersonales,

cooperación y trabajo en equipo, que favorezcan el cumplimiento de los objetivos institucionales” (Fragmento del Manual de Convivencia).

Por otra parte, el Proyecto de Convivencia, que también alude al clima escolar asociado a las prácticas de convivencia, prioriza el seguimiento de instrucciones como determinante para el fortalecimiento de dichas prácticas, sin hacer énfasis en el trabajo pedagógico de los docentes que lleven al estudiantado a reflexiones metacognitivas autónomas que apunten a la armonía de las relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Otro de los aspectos que resalta el currículo moldeado de la I.E. en la búsqueda de un clima escolar que dé cuenta de buenas relaciones interpersonales, es la transversalidad del Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos con las diferentes áreas que integran el plan de estudios y promuevan el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, a partir de diversas actividades.

Con las actividades propuestas se busca transversalizar las diferentes áreas en relación con el Proyecto de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, lo cual es fundamental para propiciar ambientes educativos y sociales con una mejor convivencia, en la medida que se desarrollen temas incluyentes relativos a las minorías sociales. (Fragmento del Proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos)

A ello aportan los profesores que se ocupan de concebir reflexiones en sus clases, que propicien ambientes de aula enmarcados en actitudes y valores que den cuenta de mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje, basados en relaciones de horizontalidad y de reconocimiento.

El docente saluda a los estudiantes e inicia con una actividad donde les pide a los chicos que hagan desorden durante un minuto. Pueden voltear sillas, tirar papeles, hacer ruido,

todo eso en un minuto. Luego pide a los chicos que vuelvan a organizar el salón. Algunos colaboran con la organización, otros se sientan y otros siguen tirando objetos. El docente pregunta: ¿Por qué es importante el orden para el desarrollo de la clase?» Recuerda que el respeto es importante en cátedra de la paz. “Los jóvenes dicen que para que haya un buen ambiente y disposición durante la clase» «el orden ayuda a que la clase se desarrolle bien», “El orden ayuda a la convivencia”. El docente da la palabra a los estudiantes y responden en orden.” (Tomado del diario de campo, 2017)

Así mismo, las entrevistas a estudiantes dan cuenta de cómo algunos de los docentes en las clases de ética y cátedra de paz, han favorecido un ambiente de aprendizaje a partir del tratamiento de los problemas de convivencia y el reconocimiento de la diversidad. Un estudiante dice al respecto:

Si, a veces hablamos de los problemas que tenemos y es bueno porque mejora la convivencia, nos socializamos más y de una manera mejor. En ética nos enseñan que hay que respetar a las personas, aceptar. Las clases aportan en la convivencia. (...) Considero que los temas que vemos en clase nos ayudan a mejorar la convivencia, sobre todo con el profesor que tenemos ahora. Recuerdo temas como la convivencia, el respeto, las raíces de cómo uno tiene que respetar, cómo uno tiene que hablar, cómo uno tiene que decir las cosas, no de manera violenta, ni grosera. El profesor es diferente a la anterior, ya que él llega y dice buenas tardes y ya todos actúan como mayor respeto.” (Entrevista a estudiante)

Pareciera que el tratamiento a las nociones de convivencia fuera un asunto supeditado al docente que desarrolla el currículo en acción y no al currículo prescrito o moldeado que se construye a nivel nacional o institucional, respectivamente. Un trato cordial en la clase, una

organización coherente de los contenidos, una metodología que apunte a los propósitos institucionales, potencian la apropiación conceptual en términos de convivencia de los estudiantes.

Se observa también que, en algunas clases predominan las relaciones verticales entre maestro y estudiante lo que hace que algunos estudiantes se desconcentren o no se interesen por lo que se busca enseñar. Un estudiante dice

A veces no ponemos atención a la profesora, como la profesora que se fue. Éramos muy groseros con ella. Yo no la insultaba, pero unos niños sí la insultaban, le decían váyase vieja, nosotros le decíamos respete y ellos seguían, por eso a algunos los expulsaban. (Entrevista a estudiante)

Aquí se devela la manera en que el estudiantado condiciona sus actuaciones frente a las particularidades del docente, al percibir que este último no garantiza un trato horizontal que propicie el clima de aula afortunado para la enseñanza y el aprendizaje, entonces muchos de los subgrupos que se organizan por afinidades en el aula, alteran el orden o la armonía de la clase.

3.2. Mediación Escolar.

Desde esta perspectiva, la I.E. retoma el diálogo y la concertación como herramientas imprescindibles para la mediación en los procesos de convivencia escolar y construcción de subjetividad, propuestas en el PEI:

Visión: Para el año 2018, la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, será reconocida por la excelencia en todas las acciones y procesos educativos certificados por los resultados de las pruebas externas y por la formación de líderes comprometidos con los cambios sociales a partir de una formación integral que reconozca la diversidad y la diferencia, en donde el diálogo, la reflexión y la concertación, serán herramientas

suficientes para la resolución de conflictos, la sana convivencia y la construcción de un proyecto de vida digno.” (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional)

Así también, como parte de los valores institucionales como el diálogo, pensado como “estrategia para construir y fortalecer relaciones interpersonales que se desarrollen en un ambiente de sana convivencia” (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional).

De igual manera, el currículo moldeado asume la convivencia como una competencia del liderazgo que da lugar al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. En otras palabras, la mediación escolar se asume como uno de los propósitos en la formación del estudiantado, ya que permite generar una actitud crítica frente a su realidad.

Filosofía: La Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente es de carácter oficial, se fundamenta en los principios éticos del reconocimiento de la diversidad, la equidad y la democracia para la vivencia de valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el diálogo, la justicia y la paz; ello genera en nuestros estudiantes una actitud crítica frente al acontecer diario y los estimula para que se conviertan en gestores de ideas y propuestas que posibiliten el progreso y la convivencia desde una perspectiva de liderazgo en pro de su comunidad, a partir del desarrollo de competencias en los ámbitos cognitivo y social. (Fragmento del Proyecto Educativo Institucional)

A su vez, el Manual de Convivencia sugiere dentro del perfil docente, el compromiso y la responsabilidad que asumen dentro del proceso de convivencia escolar como mediadores de los conflictos que puedan surgir dentro o fuera de la institución y que afecten las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa.

Perfil del o la docente que lidera los procesos de convivencia:

1. Ser una persona que muestre una actitud proactiva y demuestre con sus palabras y actos coherencia de vida, de acuerdo a la filosofía institucional y los procesos de convivencia de la Institución.
2. Ser una persona sensible ante las problemáticas del entorno institucional que comprenda que las dinámicas externas alteran la convivencia escolar.
3. Profesional consciente de su rol formador para el ejercicio de la ciudadanía.
4. Ser una persona abierta al cambio y a nuevas propuestas que enriquezcan su quehacer como docente líder de los procesos de convivencia.
5. Ser humano con buen nivel de autoestima, capacidad de escucha, habilidades comunicativas y manejo asertivo de emociones.
6. Ser una persona dinámica y propositiva que trabaja y motiva a los estudiantes y demás miembros de la Comunidad Educativa en actitudes de prevención, promoción y autocuidado. (...)

Perfil del educador y educadora:

Es agente dinamizador y dinamizadora del Manual de Convivencia Institucional.

Es gestor y gestora de procesos de convivencia social en la práctica educativa.

(Fragmento del Manual de Convivencia)

En este sentido, el proyecto de convivencia valida la propuesta institucional por el mejoramiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes y sus familias, el fortalecimiento de la mediación escolar y el reconocimiento de la diversidad a partir de actividades que vinculan a la comunidad educativa con programas externos.

Desde esta perspectiva contextual y dada la conformación particular del territorio de Nuevo Occidente, se ha pensado y trabajado en pro del mejoramiento de las relaciones

escolares lo que ha llevado al Proyecto de Convivencia a implementar estrategias de formación y acción que posibilitan un acercamiento a los estudiantes desde su historia de vida y la de su familia, fortaleciendo los procesos de mediación y los espacios de reflexión con temáticas y ejercicios relacionados con convivencia.” (Fragmento del Proyecto de Convivencia)

En este sentido el proyecto de convivencia asume una postura intercultural en términos de Besalú (2010), ya que se fortalecen las interacciones entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Esta propuesta no sólo recae directamente sobre el estudiante, sino también en sus familias y demás miembros presentes en la escuela.

Más allá de que todos los docentes deben ser los primeros mediadores ante los conflictos que se presentan en los espacios de la IE, el decreto 1965 de 2013 reglamentario de la ley 1620 del mismo año, exige que se conforme en cada colegio un comité de convivencia, integrado por el rector, docente orientador, personero estudiantil, un coordinador, psicólogo, presidente del consejo de padres, presidente del consejo estudiantil y un docente líder; que se encargan de solucionar y garantizar la restitución de derechos a los estudiantes.

Implementación y aplicación de cada una de las funciones del comité escolar de convivencia: Convocar a un espacio de conciliación para la resolución de situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar, por solicitud de cualquiera de los miembros de la Comunidad Educativa o de oficio cuando se estime conveniente en procura de evitar perjuicios irremediables a los miembros de la Comunidad Educativa. El estudiante estará acompañado por el padre, Madre de familia, acudiente o un compañero del establecimiento educativo. (Fragmento del Manual de Convivencia)

Desde esta perspectiva, los planes de las áreas de Ética y Valores Humanos, Cátedra de la Paz y el Proyecto de Convivencia, son consecuentes con los fines y propósitos del Proyecto Educativo Institucional, ya que las mallas curriculares apuntan dentro de sus contenidos a fortalecer las prácticas de convivencia sustentadas en la mediación escolar.

Por otra parte, no todos los docentes entienden los conflictos en la misma perspectiva del currículo moldeado; en otras palabras, no lo conciben como una oportunidad que da lugar al reconocimiento de la diversidad, acudiendo en su lugar a la sanción normalizadora o ignoran la situación de conflicto. Pero, desde diferentes áreas de Ética y Valores Humanos y Cátedra de la Paz del conocimiento, en términos generales sus prácticas de aula reivindican el diálogo como mecanismo de mediación escolar para la resolución de conflictos que permite el reconocimiento de la diversidad escolar.

El docente empieza haciendo evaluación sobre el tema de manera oral. Los estudiantes lo escuchan. El profesor pregunta sobre el diálogo y las maneras necesarias para que haya un buen diálogo. Los estudiantes responden: escucha, emisor y receptor. El docente interrumpe para decir a una estudiante que guarde el maquillaje. Continúan los estudiantes diciendo que para que haya diálogo debe haber respeto. Los chicos dicen que el diálogo ayuda a tener una mejor convivencia (...). Posteriormente el docente explica que los conflictos son naturales al ser humano y que de ellos surgen grandes soluciones, siempre y cuando se resuelvan con el diálogo. (Tomado del diario de campo, 2017)

Finalmente, se evidencia como uno de los estudiantes, en un ejercicio de autodeterminación, reivindica de manera autónoma el reconocimiento de la diversidad, que le permite tomar la iniciativa de mediación sin estar conminado por la voluntad de un docente. De

esta manera ante un cuestionamiento por su accionar frente a una eventual burla o agresión a compañeros étnica y culturalmente diversos, él respondió:

Yo obviamente intervendría preguntando que porque lo están juzgando. Yo creo que cada cabeza es un mundo diferente y tienen que aceptar eso. Aparte es muy genial conocer el mundo de otra persona porque aprende uno bastante. Yo hablaría con ellos y los haría entrar en razón de lo que están haciendo. (Entrevista a estudiante)

Se observa como la mediación escolar es un ejercicio metacognitivo en el que se desarrolla conciencia de la futilidad de las agresiones y de la oportunidad que se engendra en los conflictos para transformar la sociedad.

V. Discusión

La realidad educativa de la IECNO presenta, en términos curriculares, un discurso de reconocimiento a la diversidad que viene sustentado con leyes, decretos y programas que apuntan a la promoción de la convivencia escolar como propósito pedagógico. Por otra parte, se encuentran las maneras cómo se concreta dicho plan en la práctica escolar. Acorde a esto, los investigadores basaron su estudio bajo el siguiente cuestionamiento ¿Cómo se aborda la diversidad dentro del currículo para la convivencia escolar de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín?

De forma concreta, y en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación, se encontró que las maneras y las concepciones en las que la propuesta curricular da cuenta de la diversidad étnica y cultural de los estudiantes del grado sexto fluctúan entre las posturas de interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y afrocolombinidad.

En tal sentido, la incidencia que tiene la propuesta curricular institucional para promover la convivencia en los estudiantes del grado sexto, se manifiesta desde el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la institución, la aceptación y la tolerancia que algunos estudiantes empiezan a tener con sus compañeros y, los procesos de mediación que lideran los mismos estudiantes para favorecer el clima escolar. Sin embargo, es claro que el conflicto al ser una característica propia de las sociedades humanas, sigue manifestándose en la cotidianidad escolar de muchas maneras por lo que más que querer eliminarlo, en palabras de Fernández (1995) “se trata de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio” (p.23) De ahí que los procesos de mediación sean importantes para el fortalecimiento de la convivencia.

Ahora bien, para dar respuesta a la pregunta que orientó el estudio, se consideró importante presentar las concepciones de diversidad y convivencia en el Proyecto Educativo Institucional y el currículo formal de las áreas de Ética y Valores, Cátedra de la Paz y los Proyectos de Estudios Afrocolombianos y Convivencia. A partir de lo anterior, se exponen las formas en las que se aborda la diversidad, y la convivencia desde los niveles de concreción curricular en la institución (moldeado - en acción - evaluado), y así mismo se evidencian los conceptos emergentes en la investigación.

1. Currículo para la diversidad

La propuesta curricular de la IECNO asume el concepto de diversidad desde una postura que conversa con la mirada multiculturalista de Bauman (2014) que entiende la convivencia armoniosa de las culturas y que reconoce la identidad única de cada persona por encima de sus raíces étnicas y culturales.

De igual manera se enmarca la propuesta de Besalú (2010), que retoma la diversidad en términos de interculturalidad, como propuesta pluralista sobre las relaciones humanas entre personas social y culturalmente diferenciadas, en el contexto de un estado multicultural, y que plantea interacciones de reconocimiento hacia los demás, mediadas por las relaciones interpersonales. Así mismo, se da cuenta de la diversidad como multiculturalismo, y que Da Silva (1999) concibe dentro de las teorías poscríticas del currículo como una reivindicación de los grupos culturales dominados, para este caso afrocolombianos, en donde se les reconoce desde su aporte al folclor e historia nacional.

Dentro del currículo en acción o la práctica educativa del estudio hay una mirada aún exótica de la cultura y un enfoque intercultural de tipo relacional más que crítico, lo que obedece

a una comunidad consolidada recientemente y que requiere inicialmente un acercamiento y reconocimiento del otro para cuestionar y vencer los estereotipos.

Es claro que en este nivel de concreción curricular la IE retoma la diversidad como propuesta pluralista sobre las relaciones humanas entre todos los grupos étnicos y culturales presentes en la institución, en el contexto de un estado multicultural, ya que se plantean interacciones de reconocimiento hacia los demás, mediatizados por las relaciones interpersonales.

A partir del currículo en acción, se evidencia desarticulación con el currículo prescrito y moldeado, como lo sugiere una guía utilizada por el proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aplicada a los estudiantes en la conmemoración del día de las identidades celebrada el doce de octubre y que evocaba el encuentro entre las culturas europea, indoamericana y africana, y que tenía como propósito conocer la noción de pluriculturalidad, entendiéndola desde Walzer (1998) como el reconocimiento a la diversidad por su carácter de grupo igualitario y no por su carácter diferencial.

Así mismo, en la revisión documental al currículo moldeado se encontró una contradicción teórica entre el enfoque intercultural con el que se retoman la diversidad y la perspectiva que la asume en términos de tolerancia, y que según Walzer (1998) es entendida como asimilación individual y reconocimiento del grupo. En otras palabras, se invoca a la tolerancia, imponiendo una cultura hegemónica dominante y otra dominada que debe ser tolerada.

La tolerancia, en términos educativos (Zizek, 1998), se configura como un discurso hegemónico, que se enmarca en el currículo prescrito, a su vez se reproduce en el currículo moldeado, ya que intenta acercar la diversidad desde una forma de racismo negada, que

enmascara el discurso dominante, pero que tiene como propósito homogenizar el estudiantado en pro del mantenimiento del sistema; específicamente en este estudio se encontraron algunos momentos y elementos dentro de las dinámicas institucionales y del aula que fortalecen el discurso hegemónico.

A su vez, la noción de diversidad para otra de las docentes evocaba la concepción de Duschatzky y Skliar (2000), en la que se asume el otro como sujeto de una marca cultural, lo que implica pensar que en su imaginario, los estudiantes comparten características comunes a las de su grupo étnico o cultural, tan solo por su pertenencia y desvirtuando la construcción subjetiva de la identidad, concepto que riñe con las posturas del currículo formal. Además, se observa cómo en el currículo evaluado, algunos estudiantes a través de las interacciones, dan cuenta de su apropiación del concepto de diversidad como multiculturalismo, y que Da Silva (1999) concibe dentro de las teorías poscríticas del currículo como una reivindicación de los grupos culturales dominados, para este caso afrocolombianos, en donde se les reconoce desde su aporte al folclor nacional.

En este sentido, la propuesta curricular de la IECNO equipara las nociones de interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad en una misma línea referencial, apareciendo indistintamente en algunas ocasiones como diversidad, en otras como interculturalidad y en otras como multiculturalidad o pluriculturalidad, y que oscila entre las posturas de Bauman, Walzer, Da Silva, Besalú, Duschatzky y Skliar.

Para las teorías crítica y poscrítica del currículo, la diversidad es una perspectiva que reconoce la otredad desde la construcción subjetiva de la identidad. En esta lógica se hace necesaria una nueva mirada hacia la diversidad y cómo se erigen las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa, en el currículo en acción. Todo ello posibilita el

éxito de las distintas actividades académicas, ya que satisface las necesidades de cada miembro desarrollando de manera integral todo su potencial humano y siendo partícipe de cada uno de los programas y proyectos que promuevan su bienestar.

Las concepciones de diversidad y convivencia escolar presentadas en el Proyecto Educativo Institucional son consecuentes con la postura que presentan los planes de área de Ética y Valores, Cátedra de la Paz y los proyectos de Estudios Afrocolombianos y Convivencia; estas acepciones, en el currículo en acción, pierden solidez conceptual inicialmente a nivel metodológico, pues docentes y directivos docentes asumen la diversidad con un sentido igualitario y no como lo sugiere la filosofía institucional, por su carácter diferencial, retomando así la postura de Walzer (1998) que toma distancia de los propósitos pedagógicos de un currículo crítico, impidiendo así la promoción de los procesos de convivencia escolar.

En este sentido, docentes y directivos ponderan a nivel metodológico las guías de trabajo, las consultas y los cuestionarios, para que los estudiantes reflexionen individualmente en torno al reconocimiento de la diversidad y la promoción de prácticas de convivencia. De esta manera, dejan de lado estrategias didácticas que inviten a la interacción con el otro, a conocer las diferentes tradiciones culturales, a la construcción de identidad a partir de nuevos valores y a reflexionar sobre las raíces étnicas y culturales de sus compañeros. Aunque los eventos culturales y cívicos en la institución (día de la Antioqueñidad y el día de la afrocolombianidad), que se acercan con mayor fortaleza a la integración étnica y cultural de las poblaciones que hacen presencia en la escuela, no son asumidas por muchos estudiantes como un componente curricular imprescindible para el éxito académico y por lo tanto dejan de asistir a dichos eventos, lo que impide que se generen reflexiones en torno al reconocimiento de la diversidad, y con él, se mejoren las prácticas de convivencia escolar.

2. Convivencia escolar

Por otra parte, la noción y el abordaje de Convivencia Escolar que asume la IE se comprende y relaciona con el clima escolar, entendido éste como la disposición de los miembros de la comunidad educativa para desarrollar relaciones interpersonales asertivas, reflejadas en sus modos de interacción (Ortega, 2002). Debido a ello, las diferentes cátedras y proyectos abordados a lo largo de este estudio tienen como propósito la promoción de prácticas armoniosas entre los grupos étnicos y culturalmente diversos, que apunten a dichas interacciones. El PEI, por ejemplo, otorga al diálogo y la concertación un papel preponderante en la mediación de los conflictos posibilitando el éxito de los procesos de convivencia escolar y construcción de subjetividades; a su vez, se asume la convivencia como una competencia del liderazgo que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

Por otra parte, los conflictos referidos a las relaciones interpersonales, ubicados en la dimensión micro social, involucran a individuos o pequeños grupos que comparten un espacio (Silva, 2008, p.35), que para este caso es la escuela. Ahora bien, se parte del concepto de Díez (2004 p.51) sobre el conflicto, para quien el encuentro entre diversas culturas puede generar conflictos, ya que hay valores y costumbres diversos y, están contemplados en un marco legal que lleva consigo el currículo prescrito, ejemplo la ley 1620 la cual define las situaciones que afectan la Convivencia Escolar desde cuatro nociones: Conflictos, Conflictos manejados inadecuadamente, Agresión escolar y Acoso escolar (bullying).

En este sentido, se retomó el concepto de conflicto manejado inadecuadamente en la I.E, como una dificultad en las relaciones interpersonales o grupales que se generan en cualquier escenario educativo entre los estudiantes agenciados en la diversidad étnica y cultural. No se remite al concepto de Bullying, ya que según Olweus (Smith, 1999) esta noción tiende a

individualizar el conflicto, atribuyendo el problema de la violencia en la escuela a ciertos rasgos de personalidad en el estudiantado, sin dar cuenta de las relaciones que se establecen en cada institución, ni del contexto social donde se encuentran, como si la violencia fuera un fenómeno *atornillado* en la psiquis de algunos individuos y no como consecuencia de las estructuras de poder.

Así mismo el Proyecto de Convivencia institucional y la Malla curricular de Ética y Valores Humanos para el grado sexto, respectivamente, reafirman la postura de Díez (2004), quien asume que los conflictos pueden darse por el origen étnico y cultural que integra la comunidad educativa y, es así como las asignaturas de Cátedra de la Paz, Ética y Valores Humanos y los proyectos de Afrocolombianidad y Convivencia, promueven dichas prácticas de convivencia, asegurando la interacción asertiva de los miembros de la comunidad educativa diversos étnica y culturalmente.

A su vez, la concreción curricular del Proyecto de Convivencia apunta al seguimiento de instrucciones de carácter normativo, que benefician las interacciones del estudiantado y evitan los conflictos, sin considerar la oportunidad que se encuentra en ellos para generar reflexiones sobre la riqueza de la diversidad étnica y cultural. Al mismo tiempo, hay docentes que, a través de relaciones de horizontalidad con sus estudiantes, favorecen la construcción de actitudes y valores de reconocimiento a la diversidad. Desde esta postura los jóvenes se acercan a compartir sus problemas personales y dudas que no están relacionadas con el tema de la clase y el educando las resuelve sin que esto afecte el desarrollo de su planeación.

Las observaciones realizadas en la investigación, develan prácticas de docentes y directivos que se oponen a los principios institucionales y que no retoman la sanción como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad, sino que es

asumida como una herramienta de disciplinamiento y moldeamiento de las conductas disruptivas de los estudiantes, y que en términos de Foucault (2002) se consideran “Sanciones Normalizadoras.”

Así, la convivencia dentro del contexto escolar de la investigación se relaciona fuertemente con el cumplimiento de las normas institucionales y de aula. El acatamiento de estas hubiese o no interiorización de la importancia de éstas, es lo que posibilita saber si existe o no una buena convivencia en la institución. Aquí es importante reconocer que la I.E. donde se desarrolló la investigación, defiende el reconocimiento a la diversidad y sanciona desde el currículo planeado cualquier tratamiento discriminatorio, lo que indica una postura desde el currículo crítico, mencionado anteriormente.

El concepto de sanción se abordó a partir del currículo prescrito (Decreto 1965 de 2013), que determina como protocolo de atención a las situaciones tipo I, las cuales corresponden a los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. En este sentido, las acciones correctivas dan cuenta de estrategias y alternativas de solución a los conflictos, incluyendo entre ellas los mecanismos pedagógicos para tomar estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas de la comunidad educativa

En esta perspectiva, no todos los docentes entienden los conflictos de igual manera, ya que algunos no los conciben como oportunidades que dan lugar al reconocimiento de la diversidad, sino que acuden a la sanción normalizadora cuando este se presenta o evaden su atención.

3. Currículo como práctica educativa

El currículo como un constructo cultural no sólo se afirma en los documentos institucionales sino y fundamentalmente en la práctica (Grundy, 1998), que en este caso particular busca generar momentos para el fortalecimiento de la convivencia entre los estudiantes. Al concretarse en la práctica y tomar vida en las interacciones e intercambios entre los sujetos, este cambia y se transforma, es resignificado por los actores. Leer y analizar el currículo en acción implicó considerar las formas de la práctica educativa.

En este sentido, las distintas manifestaciones en la práctica, desde los actos culturales institucionales hasta la práctica pedagógica de los docentes en el aula, son parte de la concreción del currículo, abordado en este estudio como currículo en acción. El análisis realizado en esta investigación posibilita ver por un lado las tensiones que se presentan entre lo prescrito y las propuestas formales, moldeadas y desarrolladas en el devenir escolar. Dichas tensiones obedecen a varios factores como el tiempo, la movilidad de los estudiantes y de los maestros, la premura, la ausencia de espacios de diálogo y problematización de la práctica.

Si bien es claro que desde el currículo prescrito (macrocurrículo) y el currículo moldeado, hay una apuesta por el reconocimiento de la diversidad, la inclusión y la convivencia, la lectura del currículo en acción, concretado en la práctica educativa posibilitó reconocer fortalezas de la propuesta, tensiones, miradas y modos en que los estudiantes viven y asumen la diversidad. Estas formas se aprecian desde el reconocimiento, la adaptación y la tolerancia, los modos de asumir la diversidad, relacionadas con la multiculturalidad funcional o liberal (Silva, 1999) que parte del reconocimiento de derechos, apertura de espacios y visibilización de las culturas históricamente subordinadas, más que desde una postura crítica.

Finalmente, el currículo como constructo culturalizador, a través de sus niveles de concreción y desde la filosofía institucional de la IECNO, propende a la formación de sujetos para una sociedad en la que se dé la justicia, reconocimiento de la diversidad, equidad, democracia y valores humanos.

Es a partir del currículo en acción, es decir desde la praxis, donde se construyen experiencias de aprendizaje. Es aquí donde el currículo pasa de ser una expresión formal que reúne las selecciones culturales consideradas valiosas para una sociedad o comunidad, a un acto pedagógico entre docente y estudiantes.

4. Categorías Emergentes en la investigación

La investigación que se realizó en la IECNO dio lugar a dos conceptos emergentes, uno es la naturalización de la violencia y el otro, es la mediación en el contexto escolar.

4.1. Naturalización de la violencia.

Esta categoría emerge en la investigación a partir de la información analizada en un primer nivel, evidenciando la naturalización de las agresiones micro - sociales de los participantes. Se entiende esta naturalización desde Bordieu (Kaplan, 2012) como los conflictos interpersonales que encuentran como mecanismo de resolución la violencia física, verbal y psicológica, y que no son percibidas como violentas. En otras palabras, como aquellas agresiones que conviven naturalizadas sin poder ser identificadas por víctimas y victimarios, debido a su sentido de *normalización* en los grupos sociales.

Dentro de los resultados se reafirma que gran parte de las agresiones entre estudiantes se dan por razones de origen étnico y cultural, y respalda la noción de violencia simbólica de Kauffman (2012) que alude a la producción de ésta cuando alguien dice algo sobre una minoría

que históricamente ha sido denigrada, que para los investigadores no es otra cosa que la reproducción de discursos hegemónicos.

4.2. Mediación.

La Mediación Escolar es definida por Torrego (2000. p.11) como “el método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. Y esta investigación asumió que la mediación hace referencia a aquellos elementos favorables de los conflictos interpersonales con origen en la diversidad y que se convierten en oportunidades de transformación personal y social que permiten la construcción de la ciudadanía (Díaz, 2007).

Conclusiones

A través de la mirada a los distintos niveles de concreción curricular, se hizo una comprensión de las formas en que se aborda la diversidad étnica y cultural en la IECNO y cómo ella promueve prácticas de convivencia escolar entre los estudiantes del grado sexto. De allí se pudieron analizar varios aspectos alrededor de esta temática, descritos a continuación:

- Los propósitos del currículo prescrito y moldeado son muy amplios en comparación con las herramientas didácticas y el tiempo del que disponen las asignaturas de Ética y Valores, Cátedra de la Paz y los proyectos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Convivencia.
- La institución promueve con mayor profundidad el proceso de convivencia escolar en los eventos cívicos y culturales (día de las identidades, semana de la convivencia, día de la antioqueñidad), actividades donde se evidenció un gran ausentismo por parte del estudiantado, ya que no es asumido como un requisito indispensable para el logro de objetivos académicos en ninguna de las áreas.
- La comprensión y valoración del reconocimiento a la diversidad que tienen algunos de los estudiantes no alcanza los objetivos propuestos por el currículo prescrito y moldeado, ya que las experiencias procedentes de otros agentes de socialización como la familia y el entorno social determinan sus actuaciones.
- Existe una tensión entre el currículo prescrito y el moldeado versus el currículo en acción, de allí que se denote una brecha entre lo formal y lo real como lo mencionan varios académicos, pues en algunas ocasiones lo que se encuentra plasmado en documentos institucionales o las intenciones de este, no se logran llevar a cabo por las diversas dinámicas que son inherentes del devenir escolar. Ello tiene que ver con

factores como el tiempo, la deserción, cambios de la planta docente, que interrumpen el desarrollo de la propuesta curricular.

- Es necesario que los docentes que asumen las asignaturas de Ética y Valores y Cátedra de la Paz tengan competencias en mediación escolar, que les permita resolver conflictos por origen étnico y cultural, asumiéndolos como oportunidades de reconocimiento a la diversidad.
- Algunos docentes y directivos esperan que la población de la IE diversa étnica y culturalmente, pueda adoptar la cultura mayoritaria, entiéndase por ella las costumbres y tradiciones antioqueñas urbanas. Tales expectativas se frustran cuando aquellos estudiantes se resisten a reemplazar sus valores y esto genera conflictos.
- Es importante que la propuesta curricular para contextos diversos se piense en la inclusión de la historia, cultura, aportes y miradas del mundo de todos los grupos culturales que conforman la institución, sin darle mayor relevancia a una de ellas, pues solo así se podrán superar las posturas *etnocéntricas* del currículo.
- La convivencia no se logra a partir de la aceptación y tolerancia de aquellos que son considerados diferentes, sino que parte del reconocimiento de que todos los grupos étnicos enriquecen la cultura. En la medida que el currículo se repiense en tal perspectiva podrán agenciarse propuestas para el mejoramiento de las interacciones.
- La mediación escolar es una estrategia clave para los contextos educativos diversos, pues involucra la participación de estudiantes líderes en la resolución de conflictos a través del diálogo. Es una manera horizontal de comunicación que rompe con el esquema tradicional que sugiere relaciones verticales entre docentes y estudiantes.

Recomendaciones y reflexiones finales

Tanto la institución como los maestros deben hacer un análisis contextualizado de las propuestas y proyectos curriculares que llegan por demandas externas para vincularlas con sus necesidades e intereses, y que en su concreción al currículo moldeado no se pierdan los principios, propósitos, misión y visión institucional; por ello se recomienda que las estrategias didácticas utilizadas para abordar el tema del reconocimiento a la diversidad en las asignaturas de Ética y Valores, Cátedra de la Paz y los proyectos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Convivencia en contextos tan particulares como este, incluyan metodologías activas, trabajos desde la casuística, debates y cine foros, que puedan motivar asertivamente el trabajo de los estudiantes.

Pero ello implica que el currículo deba trascender la mirada técnica de proponer objetivos, ejes temáticos, competencias para implementarse y medirse en cambio de conductas o comportamientos en los estudiantes. La organización y diseño curricular deben atravesar preguntas políticas, éticas, históricas y culturales de los sujetos que estarán involucrados en la acción de este. Por tanto, es importante pensarse en currículos propios que nazcan y se fortalezcan desde las comunidades en diálogo con el maestro y el contexto, no solo por responder a normativas o exigencias externas. De ahí que se haga necesario establecer espacios de conversación y debate con y entre los docentes frente a las nuevas posturas y discursos del currículo.

Esto demanda de manera enfática la formación constante a los profesores en relación con el abordaje pedagógico en contextos diversos, pues en muchas ocasiones el discurso hegemónico, discriminatorio consciente o inconscientemente se reproduce desde él. Así la mirada sobre la convivencia y la diversidad se trabajarán como focos que deben fortalecerse y

abordarse transversales a todas las áreas del conocimiento, en las interacciones y relaciones cotidianas del contexto escolar.

Por último, debido a que para los docentes y directivos el proceso de convivencia escolar se debilita por la carente participación del padre de familia, se recomienda vincularlos de manera activa en las actividades que promuevan el reconocimiento de la diversidad.

El desarrollo de cada uno de los seminarios propuestos por la Universidad de Medellín en el marco de la Maestría en Educación, fortaleció las competencias docentes de los investigadores. Esta experiencia amplió el horizonte pedagógico y resignificó sus prácticas educativas, enriquecidas con reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el contexto laboral particular. La universidad se convirtió en un espacio de diálogo entre pares y docentes, construyendo una comunidad académica cimentada en la teoría y la investigación.

Muy a propósito, fue la investigación una gran oportunidad para conocer a profundidad a la comunidad educativa y comprender uno de sus fenómenos. Ello posibilitó la exploración del currículo en sus niveles de concreción, desde el prescrito hasta el evaluado y la pertinencia de cada una de las cátedras y proyectos orientados al desarrollo de las prácticas de convivencia. Fue de gran importancia para los investigadores trascender la mirada técnica del currículo, y asumir una perspectiva crítica del mismo. A partir de esta se abordó el currículo como constructo cultural, el cual posee un carácter mediador, que debe ser entendido como proceso y no como objeto fijo, ello nos permitió comprender que la práctica educativa también es currículo pues éste “No es por tanto un recetario prescrito, tampoco puede reducirse a plan de estudios ni a la organización de conocimientos, sino que siempre es proceso, posibilidad por realizarse” (Campo y Restrepo, 2002.p.51).

Finalmente, los estudios de maestría en educación, si bien tienen una pretensión transformadora de la realidad institucional, es indudable que la principal transformación ocurre en el ser docente. Este proceso formativo dota de nuevos significados el encuentro con el estudiantado y amplía la reflexión pedagógica frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además aporta a la construcción de diferentes conocimientos en el campo educativo que pueden ser de interés local y global.

Referencias bibliográficas

- Amaya Monje, Clara. (2016). Los imaginarios sociales, el pensamiento crítico y la no violencia, una forma para enfrentar el acoso escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 27-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400002>
- Ansion. J, Tubino. F, Alfaro. S, González. M, Mujica. L, Segado. R y Villasante. M. (2007). *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Universidad Católica de Chile.
- Apple, M. (1990). *Ideología y Currículo*. Nueva York: Routledge, segunda edición.
- Apple, M. y N. King (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ascorra, Paula, López, Verónica, & Urbina, Carolina. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18. Recuperado en 21 de mayo de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlng=es
- Asensio Muñoz, I.; Fernández Díaz, M. J. (1991). El clima de las Instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 501-518.
- Baquedano, Cinthia, & Echeverría, Rebelín. (2013). Competencias Psicosociales Para la Convivencia Escolar Libre de Violencia: Experiencia en una Primaria Pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>
- Bauman, Z. (2013), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, trad. Lilia Mosconi, Fondo de Cultura Económica, México.
- Besalú, X. (2010). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Biblioteca digital Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article73>
- Bolívar, A. (2000). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. In: J. Escudero Muñoz, ed., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, 1st ed.

[online] Madrid: Juan Manuel Escudero Muñoz, pp.23-388. Disponible en: <http://file:///C:/Users/admin/Desktop/MAESTRÍA/modelos%20curricular%20critico.pdf>

Bobbitt, F. (1876). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Buendía Einsman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E., & Sánchez Núñez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista De Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491> DOI: 10.6018/rie.33.2.211491

Campo, R. y Restrepo, M. (2000). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá. Universidad Javeriana.

Carpio de los Pinos, C., Tejero González, J., & García Díaz, V. (2014). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia=Analysis of influential factors in a school environment with violence and coexistence difficulties. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11249>

Caso Niebla, Joaquín; Díaz López, Carlos; Chaparro Caso-López, Alicia A.; Fierro Evans, Ma. Cecilia; (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, XXXVII. 20-41.

Cuervo, E. (2014). *Currículum y teorías curriculares*. Universitat D'Alacant. Facultat de Educació. De https://www.youtube.com/watch?v=J_8t6Xn6las

Creswell, J. (2009). *Research Desing. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: University of Nebraska-Lincoln, Sage.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a la teoría del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica Editorial.

Decreto 1122. Presidencia de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 18 de junio de 1998. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86201_archivo_pdf.pdf

Decreto 1965. Presidencia de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 11 de septiembre de 2013. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

Díaz-Pintos, G. (2007). *Resolución de conflictos y educación. Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Revista Tabanque*, 18, 49-76.
- Duschatzky, S y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004). Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Eyng, A., Gisi, M., Ens, R., & Pacievitch, T. (2013). Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 773-800. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>
- Fernández, A. (1995). Violencia Estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (22), 21-38.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica del Poder*, Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Madrid, España: Siglo XXI
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores E.U
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 9na edición.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 26 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy Shirley (1998) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata. 3ra edición.
- Guido Guevara, S., & Guevara Ramírez, R. (2008). Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 196-216.

- Guido, S. (2015). Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos. Universidad Pedagógica Nacional (Colección Tesis Doctorales).
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez-Salgado, N; (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13() 357-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632020>
- Jackson, W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jiménez-Rodrigo, M, & Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia*, 23(71), 13-39. Recuperado en 23 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200013&lng=es&tlng=es
- Kaplan, Carina V. (2012): *El valor social de los jóvenes. Categorías de lo marginal en la vida escolar*. Políticas de Infancia, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kauffman, A. (2012): Conferencia presentada en las Primeras jornadas internacionales: sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes, Biblioteca Nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 16 y 17 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>
- Kemmis S. (1993) *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 2da edición.
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 785-807. Recuperado en 14 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300785&lng=es&tlng=es
- Ley 70 de 1993. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 31 de agosto de 1993. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7388>

Ley 115 de 1994. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 15 de marzo de 2013. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Mclaren, P. (2000). Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (1998). Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf

Ortega, R. (2002). Naturaleza y prevención educativa de la Violencia Escolar. Informe sobre la Investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo. Trabajo de Cátedra. Segundo Ejercicio. Córdoba, Universidad de Córdoba.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. Signos. Teoría y práctica de la educación (13), 38-51

Pinar, William F. (2014). La teoría del currículo, con estudio introductorio de J. M. García Garduño, Madrid: Narcea.

Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. Revista Colombiana de Educación, (71), 53-77. Retrieved May 21, 2017, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200003&lng=en&tlng=es

Poblete, R. (2009) Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 3(2), 186.

Quiroz Posada, R E; Mesa Arango, A; (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. Educere, 15 621-628. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>

Salas Guzmán, Natalia, & Salas Guzmán, Margarita. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Composición electrónica (p. 29) Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores.

Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Schwab, J. (1978). *Science, curriculum and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press

Skliar, Carlos. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. Recuperado en Mayo 21, 2017, Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100004&lng=en&tlng=es

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Ed Morata, SL

Stefoni, C. Stang, F. & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.

Rojas Pimienta, A. (2009). Conocer e investigar en contextos culturales diversos. Una experiencia en escuelas indígenas del departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 0(49), 129-150. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6640>

Silva García, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI (22), 29-43.

Tamayo-Osorio, Carolina. (2016). Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticas sociales: posibilidades otras en una comunidad indígena Gunadule. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 903-919. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612145827>

Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *education policy analysis archives*, 24, 59. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2138>

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel

Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata

Viana-Orta, M. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense De Educación*, 25(2), 271-291. doi:10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41458

Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.