

Hacia una Escuela intercultural

Javier Darío Arenas Martínez

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría En Educación

BOGOTÁ D.C.

2020

Hacia una Escuela intercultural

Javier Darío Arenas Martínez

Gloria Janeth Orjuela Sánchez

Directora

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría En Educación

BOGOTÁ D.C.

2020

Agradecimientos

Quiero expresar mis agradecimientos
a todas aquellas personas que hicieron este trabajo posible,
a los que ya no están,
a quienes seguimos
y a los que vendrán.

Contenido

HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. Marco Metodológico de la investigación	15
Capítulo 2. Marco referencial	30
Interculturalidad.....	31
Identidad	37
Cultura escolar	39
Capítulo 3. Contexto de la institución escolar	422
¿Quiénes son los niños y niñas que hacen parte de la investigación?	46
Capítulo 4. Análisis de la información.	53
Identidad: ¿Quiénes son los niños y niñas que habitan la escuela de hoy?	56
Cultura escolar. Encuentros y tensiones de la niñez con la escuela	73
Migración. Del desarraigo a los vínculos en el mundo escolar	91
Interculturalidad. ¿la niñez pensada en su pluralidad?	100
Conclusiones	121
Bibliografía	136
Anexos	142

Índice de tablas

Tabla N° 1: Los Participantes	28
--	-----------

Índice de ilustraciones

Ilustración 1.Aspectos identidad	58
Ilustración 2. Aspectos Familiares	60
Ilustración 3.Aspectos Familiares	62
Ilustración 4. Aspectos Identidad	63
Ilustración 5. Aspectos Amistad	65
Ilustración 6 .Aspectos llegada a la escuela	66
Ilustración 7. Tensiones entre pares	66
Ilustración 8. Aspectos llegada Escuela	67
Ilustración 9. Relación con las mascotas	68
Ilustración 10. Aspectos llegada a la Escuela	70
Ilustración 11. Aspectos Llegada a la Escuela	71
Ilustración 12. Importancia de la Escuela	75
Ilustración 13. Importancia de la Escuela	75
Ilustración 14. Dibujo Escuela	76
Ilustración 15. Dibujo Escuela	77
Ilustración 16. Dibujo Escuela	78
Ilustración 17. Descripción Escuela Ideal	79
Ilustración 18. Descripción Escuela Ideal	79
Ilustración 19. Dibujo Escuela Ideal	80
Ilustración 20. Dibujo Escuela Ideal	81
Ilustración 21. Dibujo Escuela Ideal	82
Ilustración 22. Celebraciones Escolares	83
Ilustración 23. Celebraciones Escolares	83

Ilustración 24. Descripción Amigos.....	85
Ilustración 25. Descripción Tensiones entre pares.....	85
Ilustración 26. Descripción Primer Día Escuela.	86
Ilustración 27. Descripción Primer Día Escuela.	86
Ilustración 28. Descripción Primer Día Escuela.	87
Ilustración 29. Descripción Voz de los niños y niñas.	89
Ilustración 30. Dibujo Escuela Ideal.	91
Ilustración 31. Descripción Lugar Donde Vivían.....	94
Ilustración 32. Descripción Lugar Donde Vivían.....	95
Ilustración 33. Descripción Lugar Donde Vivían.....	96
Ilustración 34. Descripción Primer Día Escuela.	98
Ilustración 35. Descripción Lugar Donde Vivían.....	105
Ilustración 36. Descripción Lugar Donde Viven.....	107
Ilustración 37. Relato Ruptura Familiar.	107
Ilustración 38. Descripción Celebraciones Familiares.	108
Ilustración 39. Descripción Experiencias Familiares.	109
Ilustración 40. Descripción Experiencias con la Religión.	111
Ilustración 41. Descripción Primer Día de Escuela.	112
Ilustración 42. Descripción Primer Día Escuela.	113
Ilustración 43. Descripción de la Escuela.	114
Ilustración 44. Descripción Lugar Donde Viven.....	115

HACIA UNA ESCUELA INTERCULTURAL: INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objeto el acercamiento a las formas en que es experimentada la cultura escolar por niños y niñas provenientes de diferentes regiones del país –con sus distintas prácticas y tradiciones-. Se trata de escolares que enfrentan procesos de readaptación de sus trayectorias vitales en contextos de la ciudad capital del país, bien sea por fenómenos de desplazamiento forzado, violencias, o por la búsqueda de mejores oportunidades socioeconómicas de sus padres/madres o cuidadores. Al ingresar a la escuela se confrontan con los estilos de vida urbanos y con las tensiones de la cultura escolar que los acoge, esto en el marco de una institución educativa del sector público en la localidad de San Cristóbal en Bogotá, específicamente la IED José Joaquín Castro Martínez.

Para dar cuenta del tema se tendrá en consideración la categoría de *interculturalidad crítica* enunciada por Katherine Walsh y Fidel Tubino, como eje articulador de la propuesta, mostrando de qué formas se puede establecer un diálogo entre la escuela y los estudiantes que en ella confluyen. La perspectiva asume la riqueza cultural en tanto potencia para reconocer, por medio del respeto y la comunicación, prácticas diferentes que enriquezcan los aprendizajes y la convivencia, y redunden en mejores condiciones para los estudiantes.

El interés principal al ingresar a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional tuvo que ver con cuatro motivos específicos: el primero, de orden personal, derivaba de las mismas prácticas como docente al interior del salón de clase; el segundo, alude a la confluencia de diferentes estudiantes que se consideran como riqueza cultural presente en las aulas de clase; en tercer lugar, desde la revisión documental, y por último está la necesidad de dar voz a esos niños y niñas para hacerlos protagonistas de sus

propias vidas al interior mismo de la institución. Por tanto, la escuela como lugar de tránsito de culturas y sujetos diferentes, es razón suficiente para transformar prácticas que usualmente tienden a homogenizar a sus estudiantes, y anulan y/o hacen invisible la diversidad de subjetividades que allí confluyen.

En ese orden de ideas, la pregunta de investigación gira en torno a la experiencia que las identidades de niñez tienen respecto de la cultura escolar en una institución escolar estatal urbana y ubicada en sector popular. Específicamente se abordan las formas en que experimentan su paso por la escuela los niños y niñas provenientes de diferentes culturas y lugares del país que ingresan a la IED José Joaquín Castro Martínez, sede A de la localidad de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá, con sus saberes y subjetividades particulares, que en pocas ocasiones son tenidos en cuenta respecto de un currículo y una vida escolar que sin embargo, debiera orientarse hacia la pluralidad de ese “todos” de la comunidad educativa.

A partir del planteamiento anterior se estableció como objetivo general el análisis de las diferentes formas de vivenciar y concebir el mundo escolar de niños y niñas que ingresan a la IED en mención. Por su parte, los objetivos específicos buscaron visibilizar las diferentes experiencias culturales en el escenario escolar como posibilidades para el aprendizaje -a partir de la escritura de relatos autobiográficos-, y, en segundo lugar, encontrar el significado que adquieren esos relatos en los propios niños y niñas. En últimas, se trata de reconocer, desde sus propias voces, las situaciones que se generan en el ambiente de la escuela por la presencia de aquellas culturas que la habitan.

Cuando se remite dentro de la pregunta a la categoría de *diversidad cultural* es importante entenderla como una categoría polémica y que refiere básicamente a un lugar

simbólico, muy evidente en cada una de las relaciones que se establecen al interior de las instituciones escolares, y se traduce en comportamientos que pueden afectar en cierta medida los modos cotidianos de vida de los diferentes actores sociales que conforman la escuela (Duschastzky 1999). Por esto, el problema atiende a unas investigaciones relacionadas más bien con la idea de *interculturalidad*, y realiza una pesquisa adicional sobre referentes que emergen y comparten dicha categoría de interculturalidad, pero desde un enfoque crítico sobre la que se apoya el presente estudio. Entonces justo porque se parte de una *interculturalidad crítica*, la problemática no se reduce a la existencia de la variedad en la escuela, o de la convivencia de unas poblacionales infantiles de la ciudad de Bogotá. Tampoco se concentra el problema cultural de la escuela en la convivencia con comunidades afro e indígena. Se trata de un rastreo sobre la multiplicidad de formas de niñez que habitan la institución y se relacionan con eso que llamamos cultura escolar. Por tanto, el estudio refiere a formas de niñez que provienen de zonas diversas con culturas regionales muy variadas, de contextos rurales y de ciudades intermedias, de experiencias de movilidad atravesadas por el desplazamiento, las violencias y la búsqueda de nuevos contextos para la sobrevivencia, de vínculos parentales y relaciones comunitarias variadas, y toda esa pluralidad converge en el mundo urbano de una ciudad como Bogotá, y en una escuela como la IED José Joaquín Castro.

Los intereses que motivaron la escogencia del tema parten de por lo menos cuatro asuntos muy observados durante la práctica pedagógica con niños y niñas de educación básica primaria. En primer lugar, es evidente que en el aula se agrupan niños y niñas de diferentes regiones y culturas del país: indígenas, afrodescendientes, estudiantes en situación de desplazamiento por la violencia, hijos e hijas de personas desmovilizadas de

grupos armados, inmigrantes de otros países, habitantes de la urbe bogotana, residentes locales, entre otros. Y en el día a día fue posible vivenciar las desigualdades entre estudiantes diferentes, lo que se ejemplifica con aquellos niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas. Por ejemplo, no era posible establecer rápidamente lazos de comunicación debido a las barreras lingüísticas, pues ellos al igual que el docente, no tenían conocimiento de las respectivas lenguas, y en ocasiones se debía recurrir a intérpretes para lograr vincularlos con las actividades planeadas. Pero también podría darse el caso de los y las niñas provenientes de Venezuela, cuya vulnerabilidad es muy alta y los expone a la precariedad, o de los niños que no cumplen con los cánones de masculinidad esperados, niños “afeminados” que son rápidamente estigmatizados por el colectivo heteronormado (Cornejo, 2011).

En segundo lugar, en esta escuela específica salta a la vista la confluencia de estudiantes de comunidades afro, lo que correlaciona con que el barrio Bello Horizonte donde está ubicada la institución es un gran receptor de estas comunidades. Se trata de niños y niñas afrodescendientes, afrocolombianos, o negros como orgullosamente se reconocen, provenientes de regiones donde se percibían otros ritmos de aprendizaje y otras relaciones con el medio ambiente y social. Esto marcaba la pauta en el desarrollo de las clases, generando una inquietud sobre cómo vincularlos de la mejor forma al encuentro que se gestaba en el aula de clases. Al respecto, cobró importancia la pertenencia al “Proyecto de gestión de riesgos escolares”, donde fue posible atender como primer respondiente a diferentes estudiantes y entrar en contacto con sus familias, encontrando una vez más la riqueza cultural que hace parte de la escuela. Así, fue posible corroborar la procedencia de

estudiantes de diferentes regiones del país y de fuera, derivada de una caracterización ante el IDIGER durante el año 2016 para actualizar la carga poblacional de la institución.

Adicionalmente, tomando como base la información suministrada por la Secretaría de Educación, se evidenció que, en la localidad de San Cristóbal, la IED José Joaquín Castro Martínez es, junto con otras instituciones, receptoras de poblaciones de diferentes regiones del país con las problemáticas descritas, así como lugares de asentamiento de sus comunidades.¹

En tercer lugar, está la inquietud por buscar información académica relacionada con el tema objeto de la investigación, caso particular “interculturalidad y escuela”. Se indagó en repositorios de universidades con facultades de educación, tomando como base tesis de maestría y en algunos casos, cuando no se encontró lo específico, se recurrió a las mismas, pero de pregrado. Así, se revisaron alrededor de ocho tesis relacionadas con el tema planteado. Una vez se establecieron los marcos de referencia para cada una, se decidió ampliar la mirada, ya que la categoría interculturalidad estaba presente y remitía a otro tipo de documentos y autores. De esta forma, se empezó la revisión teórica de artículos de investigación en revistas especializadas.

Al momento de rastrear los planteamientos en torno a las ideas de interculturalidad y escuela se recurrió a repositorios de tesis en pregrado y posgrado de diferentes universidades con facultades de educación, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. De esta forma, cuando se indaga en la noción de interculturalidad es posible

¹ Para el caso de estudiantes Afrodescendientes se ubican en cantidad de población escolar por localidades así: Kennedy con 656 estudiantes, Bosa (544), Ciudad Bolívar (503), Suba (435), Usme (392), Rafael Uribe Uribe (349), **San Cristóbal (322)**, Engativá (246), Usaquén (199) Tunjuelito (191). Información tomada de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mas-de-4000-estudiantes-afrocolombianos-en-los-colegios-oficiales>. De la misma forma, cifras de la Alcaldía de Bogotá indican que en las localidades de Bosa, Kennedy, Suba, Engativá, Usme, Ciudad Bolívar, Los Mártires, Rafael Uribe, Teusaquillo y Tunjuelito, presentan la mayor concentración de población indígena de la ciudad. Documento recuperado de: <https://www.connectas.org/bogota-donde-confluye-el-universo-indigena/>

encontrar diferentes perspectivas, que en todo caso aluden al encuentro entre culturas, así como a las tensiones que de allí se derivan.

En general, en la bibliografía se destacan trabajos con comunidades indígenas, en los que se resalta la educación propia frente a la educación impuesta, propuesta que se refleja en el bilingüismo.² En especial se trabaja desde la *etnoeducación*, definida como aquella educación dirigida a comunidades étnicas que poseen una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos,³ orientada a la valoración y fortalecimiento de su lengua, así como su raigambre cultural, y partiendo del reconocimiento realizado por la Constitución de 1991 que declara a la nación colombiana como *pluriétnica y pluricultural*. A partir de allí se implementa la *educación propia* como eje de articulación para la formación de los pueblos originarios, lo que se consolidará en el planteamiento de un sistema educativo que tenga en cuenta las particularidades de las comunidades objeto de sus propuestas.

De otra parte, la interculturalidad también se piensa como un proceso resultante del trabajo con poblaciones de inmigrantes, en contextos donde la violencia y la falta de oportunidades cobran importancia. Caso particular es una escuela en la localidad de Ciudad Bolívar, donde a través de la investigación se ofrece un panorama del fenómeno del desplazamiento en Colombia. Se indagan las implicaciones que tiene para los escolares y sus familias llegar a un nuevo territorio donde sus diferencias culturales, producto de su origen, son en gran parte invisibilizadas por la escuela, pero recalcando su posición de

² Tesis de pregrado: Tejiendo caminos interculturales. Principios, estrategias y herramientas para una posible educación intercultural en Piscitau. Sandra Carolina Ramos y Sindy Marlovy Restrepo. 2013. UPN.

³ Definición tomada para etnoeducación desde la Ley General de Educación-. Pág. 7 Capítulo 3. Artículo 55.

víctimas.⁴ Así, se plantea la idea de reducir la discriminación y la exclusión por medio de procesos pedagógicos en los que se retoma la idea central de la interculturalidad desde una perspectiva transformadora, para alcanzar mejores relaciones culturales. Algo interesante es que no se habla de una única identidad nacional, y la noción de *interseccionalidad* se usa para dialogar acerca de esos lugares donde la raza y el género juegan un papel importante a la hora de establecer estereotipos y discriminaciones, proponiendo así un lugar de la interculturalidad como apuesta, en tanto establece un diálogo entre culturas (Walsh, 2005, p. 4)

Esta problemática también hace parte de las agendas planteadas en otros lugares del mundo, relacionadas con la movilidad de sus pobladores, bien sea al interior del país, o en su defecto, traspasando fronteras (arriesgando sus vidas, huyendo de la violencia, en búsqueda de mejores condiciones sociales y económicas para la vida propia y de las comunidades). Se tensiona nuevamente la categoría de interculturalidad, en tanto se enfoca en la situación problema, debido a la llegada inesperada de nuevos sujetos a la cotidianidad establecida y hegemónica. Se espera que se resuelvan esas nuevas formas de vida de modo que con el paso del tiempo se vayan entretejiendo, y dando como resultado procesos de asimilación, o en otros casos de *hibridación cultural*⁵. Por dar un ejemplo, en el caso de España, una lengua y cultura distinta aparecieron en el panorama debido a la llegada de inmigrantes de diferentes partes de África, y del mismo continente.⁶

⁴ Tesis de maestría: Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones socioculturales y esbozos de una propuesta pedagógica intercultural. Henry Mauricio Reay Monguí. 2015. UPN.

⁵ Término utilizado por Néstor García Canclini como concepto social que es capaz de abarcar mezclas interculturales, entrecruzamientos que se potencian entre sí.

⁶Ver: Estrada C. (2017) *La categoría inmigrante en la prensa española*. (Tesis doctoral) Instituto Universitario de estudios sobre las migraciones. España.

Un tercer enfoque de la interculturalidad tiene que ver con fenómenos como la *colonialidad*, que ha sido objeto de innumerables estudios, que se ramifican a las esferas del ser y el saber, como herencia de la conquista de América, cuya fecha de inicio para el continente se supone en 1492. Diferentes teóricos e intelectuales vuelcan su mirada sobre los efectos devastadores de la cultura dominante, cuya lengua, costumbres y creencias arrasaron con multiplicidad de modos de vida de numerosos pueblos indígenas durante siglos. La perspectiva busca resaltar lo propio antes que lo impuesto, así como las dinámicas de poder que hicieron de unos imperios una “verdad” civilizadora que se impuso a muchos otros pueblos incluso hasta su exterminio.

Como apuesta surge el discurso de la *descolonización* de los procesos generados en lo que hoy es América Latina. Se trata de mirar después de la conquista, desde una perspectiva crítica, atendiendo a la dinámica impuesta desde los lugares hegemónicos de saber /poder donde las minorías sufrieron las consecuencias dependiendo del lugar de enunciación que les correspondía: caso particular comunidades afrodescendientes en quienes las categorías de raza, cultura e identidad cobran mayor relevancia. No obstante, la escuela, en su función formadora de las nuevas generaciones, sigue arrastrando los rezagos de esa colonialidad que hoy se extiende a toda la multiplicidad infantil que allí estudia. Algunos teóricos plantean que la herencia de la cultura dominante trajo consigo la segregación cultural en términos del color de piel y las características morfológicas de los seres humanos, lo que devino en una clasificación de razas.⁷ Aparece en escena el *racismo* como condición anuladora de otras subjetividades subordinadas a la *blanquitud* y sus lógicas de hegemonía. El caso particular de Colombia, un país híbrido en mestizaje no es la

⁷ La primera clasificación de los seres humanos en razas se realizó en 1776 por Johann Friednch Blumenbach, distinguiendo cinco razas tipo: caucásica o blanca, amarilla, morena, negra y roja respectivamente.

excepción pues gran parte de la población es descendiente directa de comunidades negras que han tenido que salir de sus territorios desde la misma conquista, o más contemporáneamente son expulsados por fenómenos como la violencia o la pobreza. Así, los arraigos, saberes, y tradiciones de las identidades afro emigran una y otra vez desde la colonia hasta hoy a las grandes ciudades, con lo que al llegar a un nuevo espacio deben enfrentar situaciones adversas como el clima, la forma de vestir, los ritmos de producción (trabajo/estudio) y hasta sus mismos dialectos. Los estudios revelan que es importante rescatar la cultura de la que hacen parte para que no sean absorbidos por la cultura dominante, y establecer diálogos directos para reivindicar lo propio en consonancia con lo nuevo (en este caso la cultura que los acoge).

Un estudio realizado en la ciudad de Bogotá ratifica lo anterior. Da cuenta de la problemática vivida por profesores afrodescendientes dentro de una IED⁸ donde la cotidianidad apuntaba al fenómeno de la exclusión de que eran objeto por su color de piel y los marcados estereotipos, producto de los imaginarios sociales, confiriéndoles lugares de exotismo y supuestas cualidades físicas excepcionales.

Tomando en consideración este panorama, es posible evidenciar la variedad de sujetos que hacen parte de la interculturalidad: pueblos indígenas originarios, afrodescendientes, migrantes nacionales e internacionales, refugiados, asilados, apátridas, población monocultural y monolingüe⁹, que a lo largo de la historia ha tenido que actuar para reivindicar sus derechos como colectivos e identidades. Así, el encuentro entre

⁸ Ver: Montoya, O (2016) *Experiencias de racismo, discriminación e interculturalidad en docentes afros de la localidad de ciudad Bolívar*. (Tesis Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

⁹ Ver: Alavez Ruíz, A., (2014) *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México DF. México: Centro de Producción Editorial del GPPRD.

culturas está muy atravesado por asuntos de *racialización*, en los que el poder se expresa hacia lo diferente volviéndolo desigualdad, rareza, exotismo, entre muchas otras.

Es clave reiterar que a lo largo de la consulta realizada fue posible evidenciar que la producción académica relacionada con la interculturalidad refiere principalmente a la visibilización de comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes, que como se mencionó anteriormente han tenido que actuar para reivindicar su protagonismo dentro de una sociedad que en repetidas ocasiones pretende invisibilizarlos o asimilarlos a la gran mayoría, menoscabando el reconocimiento frente a sus derechos y luchas.

No obstante, la categoría de escuela ligada a la interculturalidad encuentra diferentes sentidos y en algunos casos se separa de la mirada exclusiva a lo indígena y afro. Así, retomando un artículo del profesor Posada¹⁰ se encuentra el reconocimiento de los lugares donde la participación se ve obstaculizada por la misma estructura jerárquica de las instituciones escolares. Se evidencia una verticalidad en los diferentes niveles frente a la toma de decisiones y la forma de establecer los contenidos, lo que conlleva a privilegiar unos sobre otros, a la dicotomía en la enseñanza entre quienes saben y no saben. En este sentido, urge la necesidad de democratizar la escuela, de plantear a partir de la interculturalidad una salida a la crisis tomando como base la negociación cultural. Para el autor, es importante tensionar el modelo social y cultural en el que se desarrollan las relaciones de los diferentes grupos que la conforman que no puede ser entendida desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla (Posada, 1997). Así mismo, hablar de interculturalidad supone, tensionar el carácter de dominación cultural del que se hace parte en la actualidad, representado en las relaciones que se presentan entre el saber ilustrado que

¹⁰ Ver: Posada, J (1997) *participación comunitaria e interculturalidad en la escuela pública*. Bogotá. Colombia. En Revista Pedagogía y saberes. No 10, 15-24.

propone la escuela y los saberes propios de la comunidad donde la institución está. Se trata entonces de un encuentro entre la cultura educativa y escolar de la escuela y las culturas comunitarias de las familias y los estudiantes.

Para que se logre el reconocimiento de la interculturalidad en la escuela, se hace necesario tener en cuenta que antes de homogenización cultural, existe heterogeneidad cultural, representada en los estudiantes, padres de familia, profesores entre otros. La idea es crear los puentes con el contexto desde donde ésta se desarrolla. Por lo tanto, es imposible hablar desde esta perspectiva cuando se despoja a los participantes de la institución escolar de sus saberes propios, razón suficiente para reivindicarlos y hacerlos parte importante dentro de la construcción de una escuela más solidaria y participativa.

En otro estudio realizado en la ciudad de Bogotá: “La escuela mirando a través de la ventana”¹¹ es posible evidenciar cómo a partir de la escritura de historias se plasman las experiencias de vida de diferentes estudiantes pertenecientes a una institución pública, enfatizando en la escuela como lugar de recepción, cruce y recreación de diversos proyectos de vida, donde el conocimiento transita también de la mano de los y las estudiantes (Herrera, 2005). Los autores coinciden en que la escuela ha dejado de escuchar al otro, por lo que habría que rescatar a quienes por allí transitan y tienen algo que contar.

En otro artículo¹² se argumenta que la escuela debe ser reconocida como aquel espacio de encuentro de las construcciones sociales, culturales e históricas propias de los sujetos y las culturas (González, 2005), por lo que se debe procurar un reconocimiento de la

¹¹ Ver: Herrera, M. Infante, R y Pinilla, A (2005) *La escuela: mirando a través de la ventana*. Bogotá. Colombia. Unión gráfica editores.

¹² Ver: González, T. M. (2005). *La Escuela: Espacio para el reconocimiento de la interculturalidad*. Pedagogía y Saberes, p. 49-56.

institución escolar a partir de los ámbitos políticos, socializadores y educativos, sin dejar de lado las diferencias culturales que la han caracterizado, para potenciar a aquellos sujetos, antes que verla insistentemente como un espacio que homogeniza a sus integrantes. En consecuencia, la interculturalidad es presentada desde los diversos trabajos como un término polisémico, derivando en connotaciones analíticas y multidimensionales que transitan por lugares epistemológicos, éticos, metodológicos, políticos, sociales y jurídicos, como contraparte del *multiculturalismo* que existe en la sociedad occidentalizada.

Pero más allá de la búsqueda de enfoques y de estudios, el asunto que principalmente justifica esta tesis tiene que ver con la importancia de dar la voz a los niños y niñas de la institución, ya que como se explicitó anteriormente, son ellos y ellas quienes día a día transitan por el espacio escolar y construyen a partir de sus experiencias unas formas particulares de relacionarse, resolver sus diferencias, acercarse al conocimiento, entre otras, que se hacen evidentes en un ambiente como la escuela.

Teniendo en cuenta esta riqueza cultural, en la que confluyen variedad de sujetos, es menester preguntarse sobre la vida escolar, la forma de aproximarse a esas múltiples vivencias, pues la presencia de poblaciones con expectativas diferentes implica un reto que deriva en complejas pero interesantes formas de relación cultural, que en algunos casos terminan siendo invisibilizadas o asimiladas a la cultura dominante.

De esta forma, la escuela pasa a convertirse en un entramado de culturas, con diversidad de sujetos, que ponen en discusión tanto la vida escolar como las mismas prácticas pedagógicas al interior de la institución, tomando como base elementos simbólicos permeados por los diferentes significados y las relaciones que desde allí se establecen en el día a día.

El reto está en la posibilidad de acercarse a esa multiplicidad, valorando la diferencia y el respeto a la otredad, y a la vez rompiendo con la idea homogeneizante que pretende que todos los y las estudiantes sean iguales dentro de un espacio tan heterogéneo como la escuela. Retomando la idea de Miguel López Melero (2001), la escuela necesita un nuevo proyecto educativo, que se construirá sobre las bases de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son diferentes.

Se trata entonces de indagar las formas de saber(se) y de ser sujeto que en la misma práctica cotidiana usualmente no se validan, se estigmatizan y/o se ignoran hasta hacerlas invisibles. En la experiencia de la heterogeneidad infantil escolarizada se rastrea esa ausencia o presencia de un diálogo horizontal, respecto de las diferencias culturales de los distintos actores que convergen en la misma institución.

El presente texto da cuenta de un trabajo investigativo que consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe el marco metodológico de la investigación: Se trata del enfoque biográfico- narrativo propuesto, entre otros, por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, mediante la escritura de relatos de vida. En este caso participaron 14 estudiantes de la institución educativa José Joaquín Castro Martínez de la sede A jornada de la tarde, cinco niños y nueve niñas cuyas edades oscilan entre los nueve y 12 años respectivamente, pertenecientes a la localidad cuarta de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá. En el capítulo dos se presenta el marco referencial para la propuesta investigativa tomando como base las categorías de *interculturalidad*, *identidad* y *cultura escolar*. En el capítulo tres se ofrece la contextualización de la institución escolar y los participantes de la investigación. En el cuarto capítulo van los hallazgos, con base en la interpretación de la información teniendo en cuenta el análisis paradigmático de contenido según Atkinson

(1997), Bochner (2001), Polkinghorne (1995), Smith & Sparkes (2006), para lo cual se tendrá en cuenta el contenido de los relatos más no la forma en que están escritos. Por último, se ofrecen las conclusiones, derivadas de un proceso investigativo que más allá de investigar a otros nombrados como niñez, busca expresar la pasión por un trabajo diario en el aula y en la práctica pedagógica, que intenta potenciar una escuela diversa, diferente y afectiva con esa variedad de seres que la conforman.

Capítulo 1. Marco Metodológico de la investigación

Rastrear la experiencia de los sujetos a través de sus propias vivencias ha marcado la pauta dentro de los últimos años en los estudios de las ciencias sociales. Se trata de un distanciamiento progresivo de la forma en que se venía gestando el conocimiento, donde las miradas objetivistas de hacer investigación eran las más vigentes y primaban los datos frente a las perspectivas de los sujetos que hacían parte de los contextos a investigar. En cierta medida se desconocía todo lo que acontecía al interior de las formas en que construían su subjetividad o su propio devenir.

Surge entonces, la idea de rescatar la voz de esos sujetos, de rastrear otras formas de acercarse a sus contextos y de hacerlos partícipes de las maneras en que construyen el conocimiento de su realidad, dando cuenta de unos sentidos particulares a partir de nuevas formas de investigación en las que la primacía por el sujeto marca la diferencia, se rastrea su adherencia a un grupo determinado tanto como el relato específico y singular que hace de sí mismo, para construir e interpretar a partir de sus vivencias la realidad que lo enmarca.

Esta nueva forma de investigar encontrará sus orígenes en la Escuela de Chicago durante los años veinte y treinta del siglo XX en Estados Unidos, como producto del trabajo desde la sociología urbana y los campos investigativos etnográficos con poblaciones inmigrantes de las zonas provenientes de otros países europeos.

Su interés radicará principalmente en la obtención de información concreta y precisa sobre un hecho en particular, persona, programa, acontecimiento u otros tomando como referencia los estudios de caso. Por su parte, la psicología hará uso de esta nueva

forma de investigación a través de los métodos descriptivos cuyo objetivo se basaba en la evaluación de las características de un individuo o la descripción de su comportamiento para determinar el mejor camino según su contexto específico.

Dentro de los primeros trabajos relevantes de la Universidad de Chicago que hicieron uso de referentes autobiográficos, se encuentra el de W. Thomas y F. Znaniecki (1918,1920). Un rastreo entre Europa y América, cuyo objetivo era principalmente rastrear los movimientos de las personas inmigrantes entre países como Polonia y Estados Unidos, por medio de correspondencia privada, diarios personales, informes de las oficinas de inmigración entre otros.

Esta investigación resulta ser una de las más importantes en tanto permitió conocer, a través de documentos personales, la difícil situación migratoria de algunas personas y las implicaciones en términos de establecimiento de relaciones familiares, sociales, económicas entre otras, al disputarse nuevos lugares como el territorio y la ciudadanía, asuntos que hoy en día no son ajenos a las agendas de un país como Colombia.

Años más tarde, a mediados de los sesenta, aparecerá la figura de Yehezkiel Lefkowitz, que el mundo conocerá como Oscar Lewis, y quien incursionará desde la antropología con su obra “La vida de los Sánchez”, reflejando una vez más la difícil situación de algunas familias dada la falta de recursos económicos de sus integrantes en contraposición a las ideas capitalistas en boga para la época.

Su estudio partió de establecer vínculos con cinco familias habitantes de la ciudad de México. Desde una mirada etnográfica encontró la síntesis a una sola familia, “la de los Sánchez”, casi como un prototipo o tendencia de vida dentro de escenarios y lógicas de

precariedad. Así, los discursos en torno a la pobreza fueron abordados como categoría de análisis dentro del relato de los sujetos:

La pobreza aparecía así no solo como una “condición social”, una suerte de estado transitorio que cada sociedad podía resolver de una u otra manera, sino como un auténtico orden de mentalidades, miradas codificadas, sistemas simbólicos y prácticas profundas que se transmitían de generación en generación y que resultaban de las maquinarias sociales que se proponían supuestamente erradicarla. (Letras libres. Los hijos de los Sánchez de Oscar Lewis).

El recurso narrativo autobiográfico, con base en los testimonios de sus integrantes, se convierte en el elemento articulador entre la realidad y la dureza social, que hará parte de una familia de clase trabajadora en una ciudad en la que el impulso al desarrollo y la superación de las dificultades estaba dentro de las agendas gubernamentales, pero poco coincidía con las vidas cotidianas.

Sin más ni menos, la crítica no se hizo esperar frente a la publicación de este tipo de obras investigativas, opiniones a favor y muchas en contra surgieron frente al libro de la vida de los Sánchez. Sectores públicos alzaron su voz de protesta, ya que se estaba escribiendo en contradicción a la idea de desarrollo propuesto desde las esferas políticas. Dentro de la publicación se hablaba de una anti-familia, una carencia excesiva de recursos, y se cuestionaba la idea del bienestar ofrecido por el gobierno a sus habitantes.

Años más tarde, en los setentas, esta nueva forma de investigar se pondría de moda en distintos escenarios como el francés, donde la antropología cultural propondría los estudios etnográficos y con biografías de personajes marginados, por ejemplo, la vida de un panadero (Bertaux 1980).

El panorama continúa por diferentes países, mostrando experiencias vinculadas a personas comunes, a sus vidas y las diferentes formas en que se construyen socialmente, dejando de lado teorías totalizadoras. Los relatos personales se configuran en registros en los que es posible verificar las diferentes formas en que se consolidan los sujetos al interior de los lugares que habitan.

Los términos **biográfico** y **autobiográfico** cobrarán vida dentro de la literatura, refiriéndose a la forma en que alguien recrea la vida de un sujeto de manera externa, tomando como referencia documentos personales, grabaciones, entrevistas. Por su parte, lo autobiográfico hace referencia a la propia vida contada por el protagonista.

Dentro de este tipo de investigación es recurrente hablar de términos como *life history*, para describir la narrativa vital de una persona, recogida por un investigador como una versión final elaborada a partir del testimonio del sujeto (Pujadas 2002) y *life story* para referirse exclusivamente a la autobiografía de alguien, sin ser retocada, guardando la proporción de la escritura y las formas de comunicación, es decir, sin alterar lo dicho por quien contó la historia.

Estos dos términos serán acuñados por diversos autores entre ellos Denzin y Bertaux (1981) diciendo que el término *life story* (*récit de vie*) entrará en correspondencia con las formas en que una persona ha vivido su propia vida y la cuenta a otros. Así mismo, el término *life history* (*histoire de vie*) recreará la misma vida contada por alguien, pero haciendo uso de otros documentos personales, periódicos, informes, entrevistas, para nutrir el ejercicio investigativo y dar cuenta de la reconstrucción de los hechos de una forma objetiva. De la misma manera, autores como Bisquerra (2004) dirán que el término **history**

refiere a la historia en sentido amplio, y la palabra **story** para enfatizar en una pequeña y singular historia.

Para el caso particular, la importancia de asumir una investigación de corte biográfico tiene que ver con la forma en que un narrador cuenta sus experiencias, tanto como con la figura de un investigador que es capaz de escuchar esa vida narrada para interpelarla, colaborar en su escritura o tomar distancia frente a lo narrado, pero asumiendo una posición ética frente a la narración dada.

Tomando como referencia este enfoque biográfico narrativo, y los marcos de comprensiones pertinentes, se dará cuenta a través de la investigación, de la forma en que los individuos recrean su realidad y dependiendo del contexto en que se ubiquen, se buscará ofrecer una mirada a esa historia particular, que necesita traer su voz para ser escuchada:

La voz de los sin voz, por usar la expresión de Thompson (1989), esto es, de las personas subalternas por criterios de raza, religión, sexo o clase, generan un enorme enriquecimiento, tanto en el trabajo histórico como en el etnográfico (Pujadas, 2000)

Se puede apreciar, entonces la importancia de la incursión de nuevos sujetos al ámbito investigativo, lo que da un giro importante en la configuración de una experiencia individual que, si bien se enriquece desde lo colectivo y se nutre de otras voces, pone en el centro de la indagación la propia narración de los sujetos sobre sus vidas. En el caso particular de la presente investigación, se trata entonces de construir a partir de relatos las trayectorias que hacen los sujetos denominados como niños en su paso por la escuela; en los que cada uno de ellos decide qué vivencias organiza en su propio discurso, lo que en últimas muestra la forma en que se acercan a la realidad de una cultura como la escolar, y la

manera como construyen una vida a partir de la realidad social en que se encuentran inmersos en tanto protagonistas. Todo esto a partir de una lectura en clave intercultural, que permita reconocer el papel de cada uno de los sujetos que por allí circulan.

Por medio de esta perspectiva, la investigación se plantea desde un enfoque centrado en la producción de *narrativas autobiográficas*, que se concretaron mediante varias actividades realizadas en el salón de clase, y orientadas a la producción de *relatos de vida* relacionados con la experiencia de ser niño o niña en la escuela. Además, se realizaron observaciones de campo a otros niños y niñas en varios escenarios de la escuela, aprovechando que el investigador es docente de la misma. A continuación, se describe el paso a paso de la metodología que se implementó para la investigación.

En un primer momento se indagó de forma general con la totalidad de los estudiantes de grado quinto sobre la idea de colaborar en la participación de una investigación relacionada con la escritura de relatos de vida a partir de su llegada y permanencia en la escuela. Muchos de ellos y ellas plantearon sus inquietudes frente a la propuesta, por lo que se les explicó la intención de investigación, el compromiso esperado y la posibilidad de expresar todo aquello que hace parte de su paso por la vida escolar en la institución.

Previamente se solicitó el aval de la coordinadora por medio de una carta (anexo 1) para la realización de la investigación enmarcada entre el acuerdo firmado por la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional para formación de docentes.

En un segundo momento, se invitó a la escritura de un primer texto (anexo 2) por parte de los integrantes de grado quinto el 18 de febrero¹³, relacionado con la escritura de un hecho positivo en sus vidas. Este ejercicio inicial permitió reconocer sus niveles de

¹³ Para el mes de febrero de 2020 el curso 501 estaba conformado por 28 estudiantes.

escritura y comprensión, así como asuntos relacionados con su permanencia o llegada a la institución, a través de un proceso de rememoración que partió desde su deseo de participar. De esta forma se eligieron 14 estudiantes para ser parte de la investigación, a quienes posteriormente se les explicó la forma en que se iban a desarrollar las actividades, así como los acuerdos de convivencia para la realización de los talleres y la escritura de relatos de vida.

Posteriormente, se entregó a los estudiantes el consentimiento informado (anexo 4) que debía ser firmado por parte de los padres y/o madres de familia o cuidadores, para apoyar la participación de sus hijos e hijas en la investigación, según formato ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional.

Una vez resueltos los asuntos legales se presentó a los estudiantes el cronograma de actividades (anexo 3), se escucharon sus observaciones y se acordó que las reuniones tendrían lugar en el aula 3 del edificio de primaria en la institución educativa.

Las actividades planteadas corresponden a diferentes estrategias para la escritura de relatos de vida, en las que se evidencia el ingreso y tránsito por la institución educativa, las experiencias y los significados que son otorgados por los mismos estudiantes. Entre dichas actividades se encuentran la escritura de relatos relacionados con un acontecimiento positivo en sus vidas, sobre los lugares donde viven o vivían, las percepciones que tienen sobre la escuela, cómo pasan un domingo en casa y cómo se imaginan la escuela ideal. Se utilizó un plan textual para desarrollar los escritos, que incluyó lectura de cuentos y observación de videos sobre diferencias culturales e ingreso a la escuela.

A la par se realizó un ejercicio de escritura de diarios de campo (anexo 5) por parte del investigador. Se trata de observaciones que el docente realizó en distintos momentos de

la cultura escolar de la que hace parte. Esto permitió el contraste de la información producida en los relatos de vida con la interpretación de los sucesos del diario vivir de los niños y niñas de la escuela, así como la ampliación del panorama de la interculturalidad más allá de las experiencias de las y los participantes vinculados desde el aula.

Como ya se dijo, la construcción de relatos de vida¹⁴ se acompañó de diferentes estrategias (anexo 3), tales como la lectura de cuentos, presentación de videos y diálogos durante los encuentros, para articular y entender lo que los niños y niñas pretendían comunicar, y de esta forma reconocer los niveles de identidad, las prácticas escolares y los significados que otorgan su experiencia en la escuela. Así, la construcción de las narrativas se nutrió a partir de otra experiencia dentro del espacio escolar: Un proceso de creación que da cuenta de las formas en que construyen su subjetividad, y de sus impresiones e intereses, para reconocer en los relatos de su propia voz la diferencia y la riqueza cultural de la escuela representada en ellos.

Estos relatos permitieron rastrear la manera en que los niños y niñas de forma particular exponen sus vivencias, así como las coincidencias en sus apreciaciones, y las dinámicas donde los sujetos niños son capaces de moverse entre tensiones y ambivalencias, pero siempre en función de nuevos sentidos aportados a su experiencia.

Retomando palabras de Ricoeur (1997), en este proceso se presentaría una doble interpretación del relato puesto en escena, ya que se evidencia lo contado por alguien, y, de otra parte, la interpretación que es capaz de hacer quien realiza la investigación. En este orden de ideas, el relato de vida tiene que ver con una enunciación, bien sea oral o escrita

¹⁴ Para la investigación propuesta se abordarán actividades que permitan a los estudiantes escribir relatos que den cuenta de su ingreso y permanencia en la institución.

por parte de una persona que narra los hechos más significativos de una parte de su vida, pero también involucra los diferentes cuestionamientos que se hace el investigador y que guiarán en buena parte su investigación: ¿Por qué la elección del tema? ¿Por qué investigarlo? ¿Para qué? ¿El interés surge de una experiencia personal? Legrand (1993).

Entonces, se pretende interpretar la vivencia de quien narra, que hace parte de su propia experiencia, lo que para Lejeune (1980) implica que el relato puede concebirse como la puesta en escena de uno por uno mismo. En este sentido, el relato no es estático, y lo dicho no está afirmado de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación (Cornejo 2008, p. 31).

El acto de narrar se convierte así en pieza clave en tanto alguien desea comunicar algo y es ofrecido a un oyente cuyas posibilidades de interpretar lo dicho pueden desbordar la cantidad de posibles apreciaciones. Pero para que esto se logre, quien escribe su relato, debe ser capaz de reexaminar lo obvio, pero sin alejarse de su propia esencia (Bruner 2013, p. 25), es decir, se deben contar esas historias tomando como base la vida misma sin extender las fronteras de lo cotidiano, para no generar una lejanía entre lo leído y lo narrado.

No se construye un relato desde un único lugar, desde un solo yo fijo y definitivo, sino que se va articulando en la medida en que se va narrando, trayendo a la vez otras voces que puedan alimentar lo que se establece como la propia narración. El ejercicio escritural de paso ofrece al narrador la posibilidad de construir unos lugares posibles, en la medida en que también logra modelar su pensamiento para ofrecer una interpretación del mundo.

De la misma forma, es a través de los relatos que se configuran las mismas experiencias, cobran un sentido, un orden y una gramática del sujeto, pero para que surjan se hace necesario contarlas luego de ser vividas, ya que adquieren su significado cuando entran en consonancia con los elementos simbólicos del lenguaje:

...que la “experiencia” se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles (Somers, 1994, p. 614).

Es importante resaltar la importancia que tiene el relatar para las personas, ya que dentro de lo que se cuenta, entran en consideración también elementos de la propia cultura en la que se halla inmerso el momento narrativo. Entonces, no se narra solo para expresar la experiencia de si y ordenarla respecto de la propia subjetividad, sino que se producen relatos porque también dan cuenta en la vida de una persona, en la historia corta, de las dinámicas de la cultura de la que ese sujeto es partícipe.

Para Bruner (2014) hay dos elementos necesarios dentro de los relatos, uno de orden factual, donde es posible evidenciar que lo que se dice es cierto, le ocurrió a alguien; y el otro, de corte hermenéutico, donde prima el sentido que se le otorga a aquello que fue vivido o contado por alguien de modo singular, poniendo en consideración aquello que ha visto y vivido dentro de la misma cultura y le ha permitido construirse a lo largo de su propia existencia.

De esta forma, son diferentes los usos dados a los relatos teniendo en cuenta la intención de quien escribe y recibe esa información. Muchas veces se trasiega entre la realidad y la ficción de la vida de los seres humanos, acomodándose, dependiendo la situación, casi de forma natural en la vida diaria, y convirtiéndose así en parte importante de la realidad de quien cuenta, modelando a los sujetos entre lo que desean contar y lo que realmente sucedió.

En el caso específico de este estudio, en la etapa analítica de la información de los relatos, se tuvo en cuenta el *análisis paradigmático de contenido*¹⁵ que tiene su razón de ser dentro de los postulados de la investigación narrativa, pues mediante esta técnica no se pretende abordar la forma en que se encuentran los escritos, sino las ideas que han sido escritas, el significado que adquieren las palabras, los temas recurrentes o emergentes que intentan ser parte de una narración.

Dentro de este análisis se procedió a la construcción de matrices verticales y horizontales, tomando como referencia el estudio propuesto por Kelchtermans (1993), quien a partir de los datos obtenidos busca encontrar las asociaciones y relaciones entre las categorías. Se trata de una forma de organizar la información producida para categorizarla.

La credibilidad y confiabilidad de los datos es fruto de un análisis de “subjetividad disciplinada”, mediante un doble análisis de lo dicho y el significado atribuido (Bolívar, Domingo, 2001), así como del contraste entre los relatos de un mismo sujeto en las distintas actividades, concluyendo en un análisis hermenéutico que conduce a escribir el informe final.

¹⁵ Definición tomada de los autores Atkinson (1997), Bochner (2001), Polkinghorne (1995), Smith & Sparkes (2006).

Para el caso particular se construyeron cuatro matrices para analizar la información obtenida. Una de análisis vertical y tres horizontales, tomando como base el análisis de narrativas propuesto Bolívar, Domingo y Fernández (2001), para luego aplicar un criterio hermenéutico que ofrece sentido a la escritura a partir de la información que se generó a lo largo de la investigación. Establecidas las categorías de partida, una emergente y sus respectivas recurrencias, tendencias y ausencias, fue posible entonces redactar los hallazgos.

La primera matriz de análisis vertical (anexo 6) permitió la construcción de los perfiles biográficos de los participantes a partir de la información suministrada, tomando como base su contexto próximo para de esta forma lograr establecer un panorama sobre ellos y ellas. Retomando a Demazière y Dubar (1997), se trata de una forma específica que permite identificar a cada sujeto en términos de unas características amplias. Para el caso particular se indagó edad, adscripción a un grupo étnico, lugar de procedencia, género, familia, trayectoria escolar y cualidades, encontrándose que algunos de los participantes proceden de diferentes lugares del país y de Venezuela, que tienen diferentes contextos familiares, que algunos han estudiado a lo largo de sus vidas en la institución y otros han llegado hace poco, así como sus gustos y cualidades particulares.

En un segundo momento se elaboraron tres matrices horizontales que permitieron observar patrones recurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos, divergencias y momentos críticos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), derivadas de las experiencias de los estudiantes y de los significados otorgados a cada una de ellas. Esto permitió organizar la información en contraste con los objetivos de la investigación, las categorías planteadas de partida y también las emergentes dentro del proceso de investigación.

La primera matriz horizontal (anexo 7), está relacionada con una lectura inicial de los relatos, donde a partir de cada actividad se evidenció la aparición de temáticas vinculadas con experiencias culturales ancladas a la familia, la migración, los amigos, el juego, las mascotas, la socialización y las celebraciones escolares, así como con la figura que representa el profesor en la vida escolar. El significado de cada uno de estos temas varía dependiendo el contexto en que se inscribe cada experiencia, pero alude a posibilidades comunes para niños y niñas. Luego se procedió a una categorización tendiente a encontrar recurrencias en los temas.

En la segunda matriz de análisis (anexo 8) se categorizó a partir de los objetivos específicos, y tomando en cuenta las actividades planteadas: En una primera columna se organizaron las experiencias encontradas y en la segunda los significados otorgados a cada experiencia. Así, a cada actividad le corresponde una serie de experiencias y unos significados, lo que sirvió de insumo para su posterior análisis.

En la última matriz de análisis (anexo 9) se ubicaron las categorías con las que partió la investigación. Un hecho que llamó la atención fue que a lo largo de las actividades planteadas emergió una categoría que no había sido contemplada, como fue la migración. En esta se aprecia el tránsito de aquellos estudiantes pertenecientes a otras regiones del país distintas a Bogotá, y de quienes venían desde Venezuela, pudiendo rastrear sus lugares de origen, la llegada a la ciudad, el primer día de escuela, entre otros aspectos.

Así las cosas, con la información ordenada en cada una de las matrices se empezó la escritura de cada uno de los apartados del documento final de la investigación, teniendo como eje lo hallado en términos de las experiencias y significados respecto de cada una de las cuatro categorías nodales: identidad, cultura escolar, migración e interculturalidad.

A continuación, se presenta la tabla resultado de la matriz vertical de análisis que permitió la caracterización de los estudiantes participantes, punto de partida de toda la indagación.

Tabla N° 1: Los Participantes



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Hacia una escuela intercultural

Perfiles de los participantes para la investigación (aspectos metodológicos).

Tabla 1: Datos de los y las estudiantes participantes en la investigación.

Participantes	Edades	Género	Lugar de nacimiento	Indígena-afro-extranjero.	Trayectorias Escolares ¿Dónde estudiaban antes?
Narrador 1	10	Masculino	Bogotá		Localidad Kennedy.
Narradora 2	11	Femenino	Venezuela/Puerto Ayacucho	Extranjera	En Venezuela. Puerto Ayacucho.
Narrador 3	11	Femenino	Bogotá	Afro	Siempre ha estudiado en el J.J.C.M.
Narrador 4	12	Masculino	Bajo Magdalena	Afro	Antes estudiaba en Bajo Magdalena.
Narrador 5	9	Masculino	Venezuela/Puerto Ayacucho	Extranjero	En Venezuela. Puerto Ayacucho.
Narrador 6	10	Femenino	Bogotá		Siempre ha estudiado en el J. J. C. M.
Narradora 7	10	Femenino	Bogotá		Siempre ha estudiado en el J.J.C.M.
Narradora 8	10	Femenino	Segovia/Antioquia		Siempre ha estudiado en el J. J. C. M.
Narradora 9	11	Femenino	Bogotá		Antes estudiaba en la localidad.
Narradora 10	10	Femenino	Bogotá		Siempre ha estudiado en el J.J.C.M.
Narrador 11	10	Masculino	Bogotá		Siempre ha estudiado en el J.J.C.M.
Narrador 12	11	Masculino	Bogotá		Siempre ha estudiado en el J.J.C.M.
Narrador 13	10	Femenino	Bogotá		Siempre ha estudiado en el J.J.C.M.
Narrador 14	10	Femenino	Barranquilla	Afro	Antes estudiaba en Barranquilla.

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, la investigación planteada se sustenta en los relatos de 14 estudiantes provenientes de diferentes regiones del país, de grado quinto de educación básica primaria,

cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años, para proteger su identidad no se atribuyó a cada uno su nombre, sino que se codificaron a través de números.

Se optó por trabajar con este grupo objetivo ya que en su gran mayoría han consolidado su proceso de lectura y escritura, lo que les permitió elaborar diferentes textos escritos a partir de la información presentada: Además se destacaron por participar activamente en las discusiones generadas a partir de una información suministrada y por escribir sus propias experiencias atendiendo a la intención comunicativa. Algunos de ellos y ellas han desarrollado todo su proceso educativo en la institución, otros han llegado en distintos momentos desde diferentes partes de la geografía nacional o del extranjero. Entonces, si bien estos niños y niñas no representan al universo de escolares de su rango etario y de su nivel escolar si resultan unos “narradores y narradoras” significativos en términos de su vinculación con la diversidad cultural de infancias que confluyen en la escuela. Son un ejemplo de lo usual que se encuentra en un aula de clase en la escuela abordada.

Para finalizar esta descripción de la apuesta metodológica cabe destacar que justamente se buscó que la investigación hiciera parte de las actividades que el currículo suele proponer a las y los estudiantes. Solo que la diferencia cualitativa es que además de realizar unos ejercicios en torno a la escritura, el fondo del asunto fue la exploración de las experiencias de estos niñas y niños a quienes el proceso educativo suele llenar de contenidos y preguntarles muy poco por sus relatos. Y así la “investigación del profe” se volvió un escenario de reconocimiento para sus propias historias, y de mucho gozo al encontrar anécdotas que ponen en común un tema muy importante: sus vidas.

Capítulo 2. Marco referencial

A continuación, se describe de forma sucinta cada una de las categorías objeto de la investigación. Se trata de un abordaje teórico, con base en un rastreo bibliográfico que pretende enunciar los referentes conceptuales desde los que partió el presente estudio. Más que un esbozo definitivo de categorías, lo que se buscó fue hacer explícitas las maneras como se conciben tres asuntos claves: la *interculturalidad*, la *identidad* y la *cultura escolar*.

La decisión de que sean estas tres categorías las que guíen una investigación sobre la niñez en la escuela tiene que ver con el papel central que dicha institución sigue teniendo para la educación de las nuevas generaciones, siempre dentro de un modelo occidentalizado de educación, así como con las tensiones y choques que el encuentro de la pluralidad de la subjetividad infantil puede tener con las lógicas de la escuela y del mundo escolar al que se incorpora a los niños y niñas.

Se parte del reconocimiento de una pluralidad de la niñez, que se relaciona con la variedad de culturas de las que provienen. Si bien hay unas lógicas de edad que hacen a un sujeto niño o niña, y le asignan roles e instituciones a las que debe vincularse, también es cierto que la pluralidad cultural y regional de las poblaciones colombianas ponen en tensión la idea de una sola infancia homogénea que puede ser educable en un modelo de educación que como ya se dijo es esencialmente ilustrado y orientado a producir una subjetividad infantil confinada en el aula y la institución, y regulada por sus jerarquías, rangos y grados. Por ello, a la pregunta por la identidad que se configura en los niños y niñas se le suma la relación con la interculturalidad que tensiona la escuela y que pasa por el debate de la cultura escolar que se propone a las infancias a educar.

Interculturalidad

Tomando como punto de partida la categoría de interculturalidad se hizo necesario el rastreo a partir de revistas especializadas, artículos investigativos, libros especializados, así como la indagación en el ámbito internacional para ampliar los marcos de comprensión de ésta, debido a las referencias teóricas foráneas encontradas en las publicaciones nacionales que daban cuenta de los conceptos en mención.

En primer lugar, la interculturalidad remite principalmente a una categoría mucho más amplia, relacionada con el **multiculturalismo**, entendido como una perspectiva liberal y propia del mundo globalizado, que se acuñó en Estados Unidos y Europa principalmente. Esta observa la cantidad de culturas existentes desde el favorecimiento de la diversidad, mientras impone un modelo global. Diversos autores han tomado partido dependiendo de los lugares desde donde ejercen tal comprensión; así, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Steinberg ofrecen diversas visiones sobre el término desde perspectivas que reconocen la tradición colonialista occidental y la supremacía de la raza blanca, negándose a tratar a los blancos como etnias.

De otra parte, un **multiculturalismo liberal** alude a una sociedad **en la que** todas las culturas, a pesar de su raza, género y clase, comparten una igualdad “natural” que se supone les permite competir en igualdad de condiciones en la sociedad. Se reconoce la diversidad cultural como construcción plural, pero se pretende una uniformidad sociopolítica marcada, que invisibiliza otras culturas, imposibilitando competir entre iguales (Reconocen la diversidad cultural, pero no la diferencia). No obstante, hay un **multiculturalismo liberal de izquierda**, que trata la diferencia como esencia del problema

y sostiene que la insistencia en igualdad de razas y género suaviza las diferencias culturales, que son realmente importantes en las maneras de ver al otro.

Y finalmente, un **multiculturalismo crítico**, analiza a partir de la diferencia cultural la configuración de las relaciones de dominación y poder de las sociedades, rechazando la visión de la cultura como no conflictiva y siempre democrática.

De otra parte, autores como Avital Bloch lo ubican dentro de un lugar donde la raza y la etnia se presentan como condiciones disfrazadas para perpetuar las desigualdades. Así, el **multiculturalismo**, centrado en el lugar que deben tener las minorías dentro del precepto cultural nacional, es resultado directo del concepto de marginación y dominación de las minorías por parte de los grupos dominantes (Bloch, 1994). Entonces, se presenta un desafío para las minorías en términos de encajar en una pluralidad creada, reivindicando dentro de la misma cultura la pertenencia a una cultura tradicional, y preguntándose por su lugar dentro del protagonismo nacional.

Por su parte, Alicia Barabas, ubica la categoría en un contexto donde se da la existencia de múltiples culturas, primando el respeto y la convivencia entre esa multiplicidad relacionada directamente con procesos migratorios, principalmente en países como Estados Unidos y buena parte de Europa (Barabas, 2014).

Como resultado de estas diferenciaciones culturales, surge una nueva forma de acercarse a esa multiplicidad de los sujetos, en tanto se hace necesario reivindicar sus derechos y no formar parte de una cultura dominante y asimilacionista que considera que todos los miembros de una colectividad deben ser tratados de la misma forma, invisibilizando sus diferencias. Aparece aquí la perspectiva objeto de estudio: **la interculturalidad** que

encuentra diferentes significados dependiendo del lugar de comprensión que se le quiera asignar:

1. Como categoría que permite reconocer el entramado de relaciones sociales, la interrelación equitativa entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, que permita construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2005)

2. Diálogo entre culturas, intercambio que se establece en términos de equidad, e igualdad. Un proceso permanente de relación, comunicación, aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, y tradiciones distintas, orientada a promover un respeto mutuo. Se intenta romper con la mirada hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, y de esta manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, para construir una convivencia de respeto y legitimidad entre todos. (Interculturalidad y derechos en los pueblos indígenas, CHIRAPAQ 2012)

3. Desde la UNESCO, hacia un enfoque integral y de Derechos Humanos el término interculturalidad hace referencia a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas mediante el diálogo y una actitud de respeto mutuo. Que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos económicos, educativos, antropológicos y ambientales. (UNESCO Quito .2005)

4. Concepto dinámico, que se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del

diálogo y de una actitud de respeto mutuo» (Artículo 8 de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005).

5. Dinámica que rompe con la ilusión de sociedad homogénea, como pretensión de un modelo hegemónico, para potencializar las diferencias propias de las construcciones subjetivas; reconoce la cultura en general, pero al sujeto en particular. (Pedagogía y saberes No 22. 2005)

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

7. Como respuesta a las necesidades de autonomía de la persona en el reconocimiento y la construcción de sí misma en situaciones frágiles debido al exilio, emigración económica, o desplazamiento forzado. (Caune 2009)

8. Como respuesta a la diferencia cultural, que integra o no, diferencias religiosas, e implica, por lo tanto, valores, sensibilidades, percepciones y comportamientos diferentes. (Caune, 2009)

9. Interculturalidad como: cultura, identidad y diversidad.

Para el caso de América Latina autores como Catherine Walsh la explican a partir de tres vertientes para su significación: una **relacional**, en la que se percibe un intercambio entre culturas sin permearse las capas internas de las situaciones que se puedan presentar dentro de la complejidad de las relaciones; una **funcional**, en la que se encuentra una estructura social definida, con unos marcos de comprensión para lo cual nuevamente existe diversidad de sujetos, pero cada uno en un lugar asignado, y una tercera vertiente

denominada **crítica** que radica en un problema de fondo como es la estructura en que se ostenta el poder desde una perspectiva colonial – racial - estableciendo órdenes y políticas sociales.

En la investigación se tendrá en cuenta la categoría de **interculturalidad crítica** propuesta por Catherine Walsh y Fidel Tubino, en la que deja de convertirse en un asunto funcional o neoliberal, que no entra a cuestionar el sistema post colonial vigente, pero en cambio lo reproduce (Tubino, 2005) para convertirse en un asunto político, que trasciende el ámbito educativo, para transformar y cambiar las prácticas al interior de las escuelas. Una apuesta política en tanto cuestiona el sistema establecido, para dejar de lado la discriminación y relaciones verticales excluyentes que se visibilizan en la escuela.

Dentro de este planteamiento se hace necesario entablar una discusión sobre las asimetrías culturales, que para el discurso dominante no deben tensionarse (exclusiones políticas, sociales, económicas y de otros órdenes), pero se necesita recuperar aquellos sujetos que han sido excluidos o invisibilizados dentro del sistema operante, para que se logre un reconocimiento cultural y crítico de los diferentes actores que hacen parte de la sociedad:

Ser ciudadano intercultural quiere decir, en primer lugar, ser capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del ethos al que pertenezco, o en su defecto, decidir apartarme de ellos por consideraciones valorativas que considero más plausibles. Ser ciudadano intercultural es por ello ejercer el derecho a construirse una identidad cultural propia, y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios (Tubino, 2005, pág. 7).

Para Walsh:

La interculturalidad no existe, es algo por construir, que se extiende mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. (Walsh, Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado., 2009)

Se percibe la propuesta no como un movimiento subversivo que arrase contra el sistema dominante, sino como una vuelta hacia lo que realmente necesita ser cambiado, cuestionando la verticalidad de la sociedad, y entendiendo que las formas que por mucho tiempo no han sido cuestionadas deben ser reenocadas en oportunidades de transformación social y cultural. Como enuncia Rivera (citado en Walsh, 2005. p. 10) “Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados”

En este orden de ideas, alcanzar una interculturalidad crítica no debe ser solamente asunto de las comunidades llamadas minoritarias, sino un asunto que abarque a todas las personas de la sociedad.

A modo de conclusión, la mayoría de las y los autores consultados concluyen que la interculturalidad es un asunto por alcanzar, pues en tanto no se den las condiciones sociales y económicas se seguirá hablando desde una mirada multicultural que busca incorporar todas las diferencias en el mismo sistema occidentalizado, capitalista, colonial e incluso patriarcal. Así, se seguirán dejando de lado las relaciones que se pueden establecer en términos de igualdad, alteridad y reconocimiento de la diferencia como pilares para la construcción de una mejor sociedad. La escuela no ha sido ajena a esta realidad, ya que como lo plantea Catherine Walsh (2005) es en el contexto educativo donde se puede desarrollar y promover la interculturalidad, como base de la formación plural y de un

desarrollo humano alternativo, que rescate la diversidad cultural como medio para construir mejores relaciones entre aquellas diferencias que pugnan por el poder pero que quizás pueden dar vía a impensadas formas de re-existencia.

Identidad

La segunda categoría objeto de análisis dentro de la investigación tiene que ver con la forma en que se construye la **identidad**. Esta categoría, al igual que la interculturalidad, tiene diferentes significados dependiendo del marco en que se inscriba su comprensión y análisis. Para Olga Lucía Molano es un concepto que evoluciona, no permanece estático en tanto se acuña en los ámbitos sociales. Desde la antropología y la sociología es asumida como un postulado que surge por la diferenciación reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso de los emigrantes), el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio (Molano, 2007). Dicho territorio puede ser comprendido como el espacio habitado por grupos humanos, quienes al dotarlo de significados lo convierten en escenario de su cultura específica. Así, el territorio se relaciona con la identidad colectiva en tanto es más que una zona geográfica o un lugar y se torna en trama para las prácticas culturales. Además, hay que precisar que el territorio implica no solo la identidad grupal, colectiva, sino que involucra la identidad individual. Por ello, se alude con frecuencia a que el territorio no es externo a la persona, sino que hace parte de su subjetividad, la conforma, al punto que incluso se enuncia que el primer territorio de alguien es su propio cuerpo (Cabra y Escobar (2014),

Por su parte, Stuart Hall pone en tensión la palabra identidad desde las teorías sociales, ya que si bien éstas sirvieron como agente configurador de identidades que

dispusieron de alguna manera el mundo social durante mucho tiempo, entraron en decadencia debido al nuevo orden planteado: fenómenos como la globalización, traspaso de fronteras, olas de migrantes, permitieron que ese mismo sujeto se fragmentara e hiciera un tránsito hacia varias identidades en algunos casos opuestas y en otros sin resolver su lugar ontológicamente:

La identidad se convierte en una “fiesta móvil”, pues es formada y transformada continuamente con relación a los modos en que somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean (Hall 1987). Está definida histórica y no biológicamente. El sujeto asume diferentes identidades en momentos distintos, identidades que no están unificadas en torno a un “yo” coherente. Dentro de nosotros coexisten identidades contradictorias que jalan en distintas direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios. Si sentimos que tenemos una identidad unificada desde el nacimiento hasta la muerte, es sólo porque construimos una historia reconfortante o “narrativa del yo” sobre nosotros mismos (Hall 1990, p, 365).

Así, la identidad no se puede considerar contemporáneamente como una construcción fija e inamovible, y que de una certeza sobre el sujeto. Es más bien una narrativa del propio sujeto que va cambiando con sus propias experiencias y con los contextos en que se desenvuelve. Y es también una construcción de sí mismo que tiene que ver con los discursos que circulan y asignan denominaciones al punto que terminan por enunciar al mismo sujeto respecto de los sentidos que se le atribuyen. Esto es particularmente importante en la escuela pues desde la interculturalidad implica una variación de los modos como se nombra a la niñez, un cruce de variadas denominaciones e incluso una pugna sobre quien nombra a quien y desde que lógicas:

En este sentido afirmaremos que las identidades que conocimos son característicamente performativas, es decir, se activan, se ponen en escena en coyunturas específicas que las reclaman y en donde resulta oportuno enunciarse así. Mencionamos el caso de los indígenas muisca de Bosa cuya identidad se reactivó tras la Constitución de 1991 que declaró como pluriétnico y multicultural al país. El efecto es muy interesante pues son descendiente ya urbanizados, sin territorio colectivo ancestral, que se empiezan a juntar con base en sus historias y sus apellidos, y que actualmente tienen un referente común y un Cabildo. Y sus niños y niñas son aquellos que hacen parte del proyecto de interculturalidad que animan tan solo un pequeño grupo de profesores en la jornada de la tarde de un colegio de la localidad. Entonces, se nombran muisca, se inscriben en los programas de inclusión a minorías de la alcaldía local y de la Secretaría Distrital de Educación, pero los referentes discursivos, las prácticas y la cosmovisión están todavía forjándose al punto que los niños y niñas más pequeñas logran enunciarse como indígenas, pero sin un bagaje profundo sobre su etnia específica.

Pero también es performativa la identidad negra, que firma asistencia en la inclusión escolar como afro, y en algunos casos reconoce un origen en grupos de Cali, Medellín o en pueblos del Chocó. Pero sobre todo se reconocen jóvenes negros, con referentes provenientes de las industrias culturales. Entonces los raperos exitosos o las cantantes como Beyonce constituyen las estéticas y las trayectorias de vida deseables (Escobar y otros, 2015, p.3)

Esta categoría cobra vital importancia dentro de la investigación, ya que el proyecto a desarrollar tiene que ver con las formas en que los y las estudiantes asumen su rol dentro de un espacio como lo es la escuela, para indagar si se establece una única identidad o por el contrario se despliega en múltiples horizontes, dependiendo de las situaciones que el contexto les vaya presentando.

Cultura escolar

Por su parte, la categoría de **cultura escolar** asociada al campo educativo y que encuentra su razón de ser en las relaciones que se establecen día a día entre sus actores, la

infraestructura escolar, y con el exterior de esta. Al igual que sucede con la cultura, existe un sinnúmero de definiciones dependiendo del lugar desde donde se aborde, retomando algunos elementos del artículo publicado por María Esther Elías (2015) la cultura escolar puede ser:

1. Un código informal sobre la forma en que se hacen las cosas (Bower, 1966)
2. Aquello que incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas y significados dentro del sistema social que se caracteriza por un patrón de relaciones entre personas y grupos (Tagiuri y Litwin, 1968)
3. Conjunto de interpretaciones compartido por los miembros de una organización mediante los cuales los individuos dan cuenta de esta. (Argis y Schon, 1976)
4. Conjunto de creencias y valores compartidos que permiten la unión de una comunidad (Deal y Kennedy, 1982)
5. Cristal que permite verse a sí mismo y al mundo (Hargreaves, 1996)

Las anteriores definiciones se encuentran enmarcadas en posturas epistemológicas variadas y obedecen a orientaciones teóricas manifiestas dentro de la distinción que se pretenda hacer. Para el caso particular, se abordará la categoría de **cultura escolar** acuñada por Silvia Duschastzky (1999) como aquella que representa un entramado de relaciones simbólicas en el que prima el punto de vista dominante y la imposición de unos esquemas que devendrán en la reproducción de un orden desigual y por ende la construcción de un sujeto inmerso dentro del mismo escenario escolar.

Entonces, cuando se piensa la cultura escolar como un tejido de normas, creencias y prácticas relacionadas con el quehacer educativo de la escuela, la relación con las culturas que las niños y niñas portan desde sus contextos territoriales, familiares y vitales se

confrontan con los sentidos y las múltiples demandas que la institución y el profesorado adulto les hace. La escuela les propone rutinas, horarios, estéticas y modos de conocimiento que para las niñas y los niños de primaria significan simbólicamente un paso importante: Van de la niñez en el mundo familiar inmediato a la identidad como estudiantes en un mundo escolar más amplio. Y ese encuentro puede ser un choque agravado por la vulnerabilidad relacionada con asuntos como que además de entrar a la escuela se han desplazado de sus territorios de origen y están en procesos de adaptación al mundo urbano, o por las contradicciones que las lógicas de saber ilustrado y de subjetividad homogenizada impliquen para las dinámicas comunitarias de donde provienen. Y también esa entrada a la cultura escolar se matiza con singularidades como que la niñez se vincule a identidades étnicas y a procesos de racialización que no siempre son bienvenidos por toda la comunidad educativa.

Capítulo 3. Contexto de la institución escolar

Con miras a establecer un acercamiento al contexto desde donde se desarrolla la propuesta investigativa, a continuación, se ofrece una descripción de la localidad, el barrio y por último la escuela. Se toman como base diferentes fuentes oficiales, así como la percepción que se ha nutrido a partir de las innumerables charlas con los estudiantes, vecinos, compañeros y compañeras de trabajo, padres y madres de familia, y el propio transitar del docente por el barrio como uno más.

La institución educativa se encuentra ubicada en la localidad cuarta de Bogotá, al sur oriente de la ciudad. De la totalidad de las localidades ocupa el quinto lugar en extensión. Por su naturaleza geográfica cuenta con espacios rurales y urbanos, que se enmarcan en su relieve por las montañas circundantes de los cerros orientales. En cuanto a su estratificación social se habla de niveles 1 y 2.

En información suministrada por la Veeduría distrital para el año 2018, la localidad cuenta con 324 barrios, entre ellos están: el 20 de Julio, San Cristóbal, la Joyita, Columnas, los Alpes, Guacamayas, San Isidro, Juan Rey y Bello Horizonte, donde se encuentra la institución educativa, entre muchos otros. Adicionalmente, la localidad cuenta con una población aproximada de 392.220 habitantes que ha venido disminuyendo, frente al año 2014 que contaba con 411.820 habitantes, esto debido al tránsito de sus pobladores por fenómenos como la migración, el desplazamiento, la compra de vivienda en zonas periféricas de la ciudad, o por la búsqueda de mejores horizontes laborales para subsistir.

Estas problemáticas no son ajenas a la escuela, pues de primera mano se viven con los estudiantes.

Dentro de las problemáticas planteadas por la veeduría distrital para la localidad (2017), se evidencia el asentamiento de comunidades a las orillas de los afluentes hídricos (río Fucha) ya que las personas no prestan suficiente atención a este cuerpo de agua y se convierte así en un foco de basuras.

Por su parte, se destaca la mala calidad de la malla vial hacia el barrio la Victoria (antigua vía al llano) debido a la falta de presupuesto para su conservación y arreglo.

Otra problemática descrita se caracteriza por la constante invasión del espacio público en los alrededores de la plaza del 20 de julio, que como es de conocimiento para la mayoría de la población, allí se encuentra el templo del Divino Niño, lugar para peregrinación y adoración por parte de nacionales y extranjeros.

Adicionalmente, es un sector caracterizado por el alto comercio de bienes y servicios, variedad de rutas de transporte, cuenta con el terminal de buses de la flota de transmilenio.

Dentro de las instituciones educativas públicas más reconocidas se encuentran el colegio Manuelita Sáenz, Tomás Rueda Vargas, Alemania Unificada, San Cristóbal, Montebello, entre muchos más.

La zona también cuenta con tres hospitales: el San Blas, San Cristóbal y la Victoria, así como centros de salud para atender a la población en caso de emergencia.

En cuanto a niveles de escolaridad de la localidad y las proyecciones establecidas por la Secretaría de Educación Distrital para el 2018 en primaria existían alrededor de veintitrés mil estudiantes matriculados en sus 33 establecimientos educativos.

Adicionalmente cuenta con 76 instituciones privadas que permiten ampliar el panorama educativo en cuanto a la cobertura presentando así, un alto índice de escolaridad por parte de la población en edad de estudiar.

De la misma forma según cifras, los índices más altos de estudiantes con algún tipo de discapacidad para el año 2018 se sitúan en educación básica primaria, presentando alteraciones cognitivas, razón por la que la mayoría de las instituciones educativas se encuentren intervenidas por diferentes instituciones del Estado, adicionalmente cuentan con profesionales en orientación escolar para atender la demanda.

En cuanto a grupos étnicos para el mismo año, se encontraban matriculados en la localidad alrededor de 453 estudiantes pertenecientes al grupo de las negritudes, por su parte los estudiantes indígenas alcanzaron la cifra de 148 en las mismas instituciones educativas públicas.

El barrio donde está la escuela se llama Bello Horizonte, caracterizado por tener en su mayoría población de estratos socioeconómicos uno y dos.

En el mismo barrio se encuentran sitios de interés para la comunidad como la iglesia, el CAI de policía, la casa de la justicia, un hogar para ancianos, un centro amar, diferentes jardines infantiles administrados por el Distrito, así como una amplia oferta de comercio dedicado a los bienes y servicios: restaurantes, asaderos, salsamentarias, supermercados, tiendas para esparcimiento, venta de artículos de aseo, alimentos para mascotas, ferreterías, tiendas de mensajería, cafés internet, talleres para mantenimiento de motocicletas y vehículos, parqueaderos entre otros. Las viviendas son en su mayoría construcciones de varios pisos con materiales duraderos.

Así mismo, se cuenta con la proximidad al parque Gaitán Cortés o como es conocido por sus habitantes parque columnas, sitio por excelencia de recreación para las familias que lo circundan; allí se pueden practicar sinnúmero de actividades al aire libre o programadas. Este sitio es reconocido por los estudiantes de la institución como el parque donde en compañía de sus cuidadores disfrutan los fines de semana practicando actividades recreativas.

Como se puede observar, a partir de la caracterización ofrecida, la zona en que se encuentra ubicada la escuela corresponde con un sector socioeconómico que brinda posibilidades de comercio, esparcimiento y recreación para sus habitantes, sin desconocer las situaciones que se puedan presentar relacionadas con los hurtos simples, o las peleas en fines de semana derivados del consumo de alcohol o disputas entre vecinos, por factores territoriales, desavenencias o la venta y consumo de sustancias ilícitas, que no son ajenas al resto de la ciudad. Se hace pertinente la aclaración, ya que en otros escenarios se han escuchado caracterizaciones de la institución que no corresponden con la realidad planteada, catalogándola como un contexto signado con pobreza extrema y con altos riesgos para la seguridad de quienes allí trabajan y transitan.

La propiedad de la escuela corresponde con un edificio ubicado en la carrera 2 sur No 2-24 este, contiguo al edificio de bachillerato en la misma zona. Es una institución con más de cuarenta años de funcionamiento, tiene en su parte oriental una amplia zona verde con una cancha de microfútbol, que se convierte en el escenario propicio para jugar un buen partido durante los descansos de los niños y niñas o compartir en la montaña usándola como rodadero. Las amplias zonas verdes y los salones permiten a los estudiantes disfrutar de su jornada académica con tranquilidad. Cabe resaltar que debido a la naturaleza del

terreno en algunas ocasiones se presentan accidentes leves que son atendidos por los profesores o el primer respondiente; caídas a propia altura, golpes en sus extremidades y torceduras.

En cuanto a los padres, madres de familia y cuidadores de los estudiantes en su mayoría son empleados informales que se dedican a labores de mantenimiento y limpieza de inmuebles en sitios lejanos a su residencia, obreros de construcción, amas de casa, recicladores, empleadas en restaurantes, misceláneas, supermercados entre otros.

Por su parte, cabe resaltar que la caracterización de la familia se mueve entre las nucleares y las monoparentales, se percibe un gran número de estudiantes que vive con alguno de ellos, otros registran ausencia total de figura masculina, siendo criados por abuelas, madres, tías, entre otros. Adicionalmente, algunos de ellos pertenecen a familias compuestas, por lo que es usual encontrar lazos de consanguinidad entre ellos, siendo el padre quien decide tener nuevas parejas y establecer nuevamente una familia. Por eso no es raro encontrar afinidades consanguíneas entre los estudiantes y rivalidades entre las parejas sentimentales.

¿Quiénes son los niños y niñas que hacen parte de la investigación?

Para la presente investigación catorce estudiantes de la institución educativa José Joaquín Castro Martínez, de la localidad cuarta de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá, plasmaron su voz y textos en la reconstrucción de sus trayectorias vitales. Cinco niños y nueve niñas que oscilan entre los nueve y doce años respectivamente.

En el asunto particular y atendiendo a la protección de sus datos no se utilizarán sus nombres reales, sino se procederá a codificarlos como narradores y narradoras. A continuación, se desplegará la caracterización resultado de la matriz de análisis vertical (ya

presentada en un apartado anterior del documento), que permitirán conocer aspectos relacionados con las trayectorias vitales de los y las estudiantes, así como una caracterización de sus propias vidas, que se enmarcarán en el contexto escolar y familiar.

El narrador 1 estudiante varón de 10 años, nacido en la ciudad de Bogotá, vive en la actualidad con su padre y sus hermanas. Según la orientadora la madre falleció a causa de un cáncer gástrico hace algunos años, a lo largo de los relatos el estudiante no habla de la situación particular, solamente evocando las visitas en familia al cementerio, manifiesta no pertenecer a ningún grupo étnico específico dentro de la escuela.

Su trayectoria escolar se ha visto envuelta en entradas y salidas de la institución escolar por situaciones derivadas del trabajo de su padre. Antes vivía en la localidad de Kennedy en un apartamento en arriendo en compañía de su familia próxima. En este momento retoma sus clases en la institución en compañía de sus dos hermanas. Se narra a sí mismo como un niño tranquilo, pero con un temperamento fuerte cuando percibe injusticias. En el salón de clases es considerado un buen compañero por parte de sus amigos y profesores.

La narradora 2 es una niña de once años, proveniente de Puerto Ayacucho en Venezuela, vive en esta ciudad con su mamá, es cuidada por una señora del barrio, ya que la actividad económica de la mamá no le permite estar con ella la mayor parte del tiempo debido a los turnos rotativos en su trabajo. No se relaciona con ningún grupo étnico, pero reconoce su calidad de inmigrante extranjera. Su trayectoria escolar inicia en el país de Venezuela y por razones adversas debieron cambiar de país, llegando a Colombia en compañía de su madre, hermanas y primas específicamente al barrio. Sus compañeros la consideran una chica amable, sociable y muy responsable, en el grupo tiene muy buenas

amigas con quienes comparte durante los descansos y en actividades extra clase. Se narra a sí misma como una estudiante llorona y sentimental. Debido al cambio de país tuvo que interrumpir sus estudios para retomarlos nuevamente en la institución.

La narradora 3 es una niña de once años, cuya familia proviene de Quibdó, víctima de desplazamiento forzado, vive con sus padres, hermanas y las tías. Toda su vida escolar ha transcurrido en la institución. Su madre se narra a sí misma como afrodescendiente, y la estudiante pertenece a esta caracterización, pero en sus propias palabras no se considera afrodescendiente, ya que el haber nacido en Bogotá le permite alejarse del lugar de donde provienen sus padres.

Sus compañeros de curso la consideran una niña amable, aunque con un fuerte carácter, que al estar reunida con sus amigas afro se empodera y no permite que nadie la moleste. Académicamente siente pereza en algunas asignaturas, se queja del volumen de tareas y obligaciones escolares que no le permiten disfrutar la vida según ella, con menos preocupaciones.

El cuarto narrador es un niño de 12 años, proveniente y nacido en el Bajo Magdalena departamento de Cundinamarca, llegó a la ciudad víctima de desplazamiento forzado por parte de grupos al margen de la ley, recuerda haber llegado a la ciudad siendo muy pequeño en compañía de su mamá y hermana, así como algunos familiares, dejando la casa que tenían en el campo, sus animales y a su abuela. Sus compañeros de clase lo consideran un niño triste, y siempre con la mirada melancólica, pero con espíritu de luchador ante las adversidades. Manifiesta que su padre fue asesinado en situaciones adversas producto de la violencia que caracteriza el país. En sus propias palabras dice que

es una situación que no se supera con nada. Lleva varios años estudiando en la institución, en compañía de su hermana quien está en el mismo curso.

El quinto narrador es un niño de nueve años proveniente de Puerto Ayacucho en Venezuela, manifiesta no pertenecer a ningún grupo étnico. Llegó a la ciudad hace poco por la difícil situación en su país, primero vino el padre y una vez consiguió los recursos inició el traslado del resto de su grupo familiar a la ciudad. Está muy feliz de pertenecer a la institución, en sus propias palabras se considera un niño llorón y muy sensible, sus compañeros de curso lo catalogan como un niño comprometido con sus estudios, muy sociable y amable. Añora de su país el clima y la gente, aunque manifiesta que la ciudad lo ha tratado muy bien, y se siente a gusto en la escuela. Debido al cambio de país tuvo que interrumpir sus estudios en la institución donde se encontraba.

La sexta narradora es una niña de 10 años, nacida en Bogotá, manifiesta no pertenecer a ningún grupo étnico, vive con sus padres, hermanos y abuelos en una casa familiar, ha estudiado toda su vida en la institución junto con sus hermanos, se caracteriza por ser una niña amable y colaboradora, manifiesta que cuando estaba en grado segundo le costaba trabajo aprender a leer y escribir correctamente, pero valora el apoyo recibido por sus profesores en la consolidación de sus competencias en lectura y escritura. Le encantan las clases de artes y matemáticas, tiene muy buenos amigos con quienes ha compartido desde preescolar y la acompañan en el grado quinto. Se caracteriza por su apoyo a los docentes en las actividades de la clase.

La séptima narradora es una niña de 10 años. No se adscribe a ningún grupo étnico. Nacida en Bogotá. En la actualidad vive con su mamá y su hermano, sus padres se separaron el año pasado y siente nostalgia por no poder compartir con él, aunque manifiesta

que llevan una bonita relación, el padre se dedica a la música de cuerda, de donde deriva su sustento, la madre labora como empleada. Reconoce que dentro del barrio han tenido que trastearse varias veces en compañía de su hermano y madre. No se adscribe a ningún grupo étnico, sus compañeros la describen como una niña sociable, sensible y muy amable, comparte junto con otros compañeros la fortuna en sus propias palabras de estudiar en la institución, académicamente sobresale por sus desempeños, responsabilidad y dedicación, ha estudiado toda su vida en la escuela.

La octava participante es una niña de 10 años, proveniente del departamento de Antioquia nacida en Yolombó. No se narra como perteneciente a ningún grupo étnico, llegaron a la ciudad cuando ella era muy pequeña, vive en la ciudad en compañía de sus padres y hermano, el padre de familia por cuestiones laborales está ausente de la casa, pero manifiesta la estudiante que lo quiere con toda su alma, están a cargo de la madre de familia quien trabaja. Revela que llegaron a la ciudad por cuestiones de desplazamiento forzado producto de la violencia del país. Ha estudiado en la institución desde grado primero. Se destaca el buen humor y sentido de solidaridad que reconocen sus compañeros de clase, alcanza muy buenos desempeños escolares debido a la dedicación en sus estudios. De la misma forma la enuncian como un referente de responsabilidad y amabilidad.

La novena participante es una niña de 11 años, no se adscribe a ningún grupo étnico. Nacida en Bogotá. Vive con su padre, madrastra y hermanas en el barrio Córdoba, comenta que visita con frecuencia a la nueva familia que estableció la mamá al separarse de su papá, tiene una sobrina pequeña. En cuanto a su trayectoria escolar lleva pocos años en la institución, proveniente de otra localidad de la ciudad. Sus compañeros la consideran una

estudiante amable y colaboradora, muy callada durante las clases. La profesora comenta que la hermana mayor es la acudiente en la institución escolar.

La décima participante es una niña de 10 años, no se adscribe a ningún grupo étnico. Nacida en Bogotá. En la actualidad vive con su padre, primos y una tía en el barrio Bello Horizonte. El año pasado sus padres se separaron, viven en el mismo barrio. A lo largo de los relatos es evidente la importancia que le otorga al padre de familia, como centro de su afecto y cuidado, en ningún momento refiere el contacto con la madre de familia. Ha estudiado toda su vida en la institución escolar, le encanta el espacio, las zonas verdes, adicionalmente comenta que tiene muy buenas amigas. Sus compañeros de clase la consideran una niña inteligente y respetuosa, que se evidencia en el trato hacia los demás, profesa un cariño enorme por los animales y sus profesores, quienes la escuchan y ayudan sin reparos.

El participante número 11 es un niño de 10 años, no se adscribe a ningún grupo étnico. Nacido en Bogotá. Vive con sus padres y hermanos, ambos trabajan, ha estudiado toda su vida en la institución, sus compañeros lo catalogan como un estudiante tranquilo y muy amable, en años anteriores se caracterizaba por sus buenos desempeños académicos, pero este año dice que le da pereza participar activamente en sus estudios. Asiste a una escuela de fútbol donde se siente muy cómodo.

El participante número 12 es un niño de 11 años, no se adscribe a ningún grupo étnico. Nacido en Bogotá. En la actualidad vive con su tía y primos, ya que su madre trabaja en otro lugar del departamento, declara no conocer a su padre, su primo actúa en calidad de acudiente en la institución. Manifiesta que le encantan los deportes en especial el fútbol y los videojuegos. Sus compañeros de clase lo catalogan como un estudiante activo y

participativo, buen compañero y colaborador, ha estudiado toda su vida en la institución donde ha encontrado muy buenos amigos. En años anteriores era un niño muy callado, pero a medida que fue creciendo su autoestima y confianza han crecido exponencialmente.

La participante número 13 es una niña de 10 años, no se adscribe a ningún grupo étnico. En la actualidad vive con sus padres y hermanos, ambos trabajan. El padre de familia es quien la recoge ya que su trabajo como independiente le permite flexibilizar sus horarios. Nacida en Bogotá. Llegó a la institución a cursar grado primero. Sus compañeros la catalogan como una niña frentera y amable, le encanta la escuela, aunque algunas veces manifiesta que siente pereza de las asignaturas como matemáticas. Le encanta dibujar y pintar.

La última participante es una niña de 10 años, se adscribe dentro de la comunidad afro por su descendencia, viene de la ciudad de Barranquilla, decidieron mudarse a Bogotá por asuntos laborales junto con su madre, viven en el barrio. Llegó hace poco a la institución, donde comenta que tiene muy buenas amigas. Sus compañeros la catalogan como una niña muy amable y servicial, se caracteriza por su jocosidad y espíritu colaborador.

Capítulo 4. Análisis de la información

A continuación, se despliegan los resultados obtenidos a partir de la información recolectada por medio de la escritura de los relatos de los niños y niñas, proponiendo el análisis planteado por Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) y retomando las matrices de análisis descritas en el apartado metodológico. Se ofrecerá una primera interpretación mostrando las generalidades encontradas a lo largo de las actividades evidenciando temáticas emergentes y sus significados, para posteriormente ubicarlas en cada una de las categorías objeto del análisis.

A partir del análisis de la matriz número dos (anexo 7) fue posible evidenciar en un primer momento varias temáticas recurrentes en cada una de las actividades relacionadas con la familia, migración, mascotas, los vecinos, el juego y la socialización entre otros, que permitieron continuar con el análisis planteado.

De la misma forma, las matrices de análisis 3 y 4 (anexos 8 y 9) ampliaron mucho más la perspectiva analítica con base en los objetivos propuestos para el trabajo investigativo y a su vez, permitieron la configuración de cada una de las categorías planteadas y emergentes dentro del trabajo propuesto, teniendo en cuenta las experiencias y los significados otorgados.

De manera general se realiza un análisis mostrando los hallazgos para luego construir de manera más detallada las categorías.

Al momento de realizar un rastreo es posible evidenciar que aparecen de forma recurrente experiencias culturales relacionadas con la familia, la migración, los amigos, el juego, las mascotas, la socialización y las celebraciones escolares, así como la figura que

representa el profesor en la vida de la escuela, cuyo significado varía dependiendo el contexto en que se inscribe cada una.

En el aspecto relacionado con la familia es posible evidenciar experiencias relacionadas con la migración externa e interna que afectan en gran medida a los informantes, ya que debido a éstas los integrantes del núcleo familiar se tienen que separar por tiempos indefinidos mientras se solucionan los asuntos relacionados con la vivienda, el empleo, la alimentación y el cuidado, para luego reunirse nuevamente, o cuando se mudan dentro del mismo barrio por cuestiones de comodidad o por vencimiento de sus contratos de arrendamiento.

De otra parte, también se reivindica la idea de familia aunada a las celebraciones de fechas importantes para los niños y niñas, caso particular los cumpleaños, primeras comuniones, navidad y año nuevo, en las cuales se entregan regalos, mascotas para cuidar o se comparten alimentos. En otros momentos se asocia la familia con salidas a sitios de recreación como parques o la playa.

Para la temática de amigos y amigas es posible evidenciar que a lo largo de los escritos éstos ocupan un lugar importante dentro de sus narraciones, bien sea porque fueron los primeros en vincularlos a los espacios escolares cuando llegaron por primera vez a las instituciones, o durante los descansos se acercaron para compartir los alimentos o las percepciones hacia algunos maestros y maestras.

En otros casos, aparece la figura de los amigos como referentes del barrio o la localidad donde ellos habitaban, que por razones ajenas a su voluntad relacionadas con la migración tuvieron que dejarlos atrás para continuar con una nueva vida en otras ciudades.

La temática del juego ocupa un lugar importante en los espacios de socialización de los estudiantes, ya que a través de éste es posible afianzar los vínculos con amigos y/o amigas, o iniciarlos. Es a través del juego que reconocen a sus pares o sus deficiencias.

Los animales de compañía aparecen como recurrentes dentro de los relatos de los informantes, bien sea porque fueron obsequiados por sus cuidadores en fechas especiales o porque parte de sus rutinas en casa tiene que ver con el cuidado y manutención de estos.

Para la temática de socialización, ésta se presenta como conexas a los amigos, o espacios donde es recurrente la diversión con la familia, genera vínculos especiales en la escuela pues a partir del juego se consolidan mejores relaciones entre pares. Su aparición se da cuando los estudiantes llegan por primera vez a la escuela, durante los descansos o entre ellos para pasar tiempo.

En cuanto a las celebraciones escolares éstas ocupan un lugar importante dentro de las actividades propias de la escuela, se relacionan con conmemoraciones en comunidad: día de la mujer, obras de teatro donde participan directamente los y las estudiantes, permitiéndoles generar y afianzar vínculos, explorar sus competencias actorales, logísticas entre otras.

Finalmente, la figura del profesor como eje fundamental dentro de la cultura escolar lo convierte en dinamizador de cada uno de los procesos que se adelantan en las instituciones y los estudiantes reconocen en ellos figuras de autoridad, amistad, camaradería y soporte en situaciones donde la familia no se encuentra presente.

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida a partir de los relatos teniendo en cuenta las categorías de identidad, cultura escolar, migración e interculturalidad.

Identidad: ¿Quiénes son los niños y niñas que habitan la escuela de hoy?

¿Cuáles son las identidades de la niñez que confluye actualmente en la escuela? ¿Qué elementos inciden en la construcción de su identidad? A partir de la información recolectada por medio de las diferentes actividades y realizando una categorización de las temáticas emergentes, fue posible rastrear esa configuración identitaria a partir de varios vectores muy importantes para ellos y ellas: vinculada a la familia, estrechamente ligada a la amistad y la socialización con pares, al juego, a los vínculos con animales domésticos, a situaciones como la migración y más cercana a la cultura que se vive que al color de piel o la clasificación racial.

Un aspecto que cobra vital importancia en esta indagación por la identidad de los niños y niñas tiene que ver con las narrativas que plasman en sus escritos -recurriendo a palabras, dibujos o expresiones-, pues ponen en juego la forma en que recrean su realidad, las perspectivas de lo que viven, así como sus propios sentimientos al respecto. Pero, además, el ejercicio de relatar su mundo toma muchísima importancia pues los ubica como sujetos interlocutores en la dinámica escolar, y como sujetos con voz frente a los adultos y a su jerarquía docente.

Los niños y niñas son capaces de organizar vivencias a partir de su voz como narradores de unas experiencias y unos significados que ofrecen gustosamente a la

interpretación de “su docente”. Su trayectoria vital, si bien refiere a lo íntimo, es ofrecida en un diálogo que valoran muchísimo pues se sienten protagonistas del proceso pedagógico. Por ejemplo, llama la atención la forma en que una participante cuenta su propia historia en tercera voz para luego mostrar que el personaje es ella, que esta vez el cuento es propio, una oportunidad para recrear el momento en que se encuentra en la escuela. Este tránsito de la tercera voz a la primera alude al proceso de afincarse en la identidad desde el reconocimiento de que la propia historia es valiosa y constituye un relato que amerita ser tenido en cuenta en la clase. La anécdota parece simple pero justo indica una de las principales dificultades de la configuración de la identidad de niñez en la cultura escolar: dar valor y centralidad a la propia experiencia de la niña.

De la misma forma, es importante atribuir la carga simbólica que tiene el lenguaje y que sirve de medio para expresar aquellos momentos, prácticas y sentimientos que se pueden recrear en un relato, sin perder de vista que a partir de éste el sujeto se recrea infinitas veces y se pone como centro de su vida misma:

Ilustración 1. Aspectos identidad.

Mi ciudad Colombiana
 Era una vez una niña llamada
 Paula Camila Gonzalez
 Huertas que estaba estudiando
 en un colegio que se llamada
 Jose Juaquen Castro Martinez
 yo entre a grado sero y
 a ora estoy en quientos
 uno a mi me gusta la
 escuela como estudiar
 mi materia favorita es
 matemáticas y tambien
 artes por que me gusta
 las pinturas, lo plastilina y
 el dibujo.

Fuente: Niña participante No 5

En general la forma en que los niños y niñas construyen su identidad es totalmente relacional y vinculada a sus contextos inmediatos, tomando como base, referentes de su círculo familiar próximo, para luego ampliarlos a otros espacios como la escuela, donde deben resignificar sus maneras de ser frente a las experiencias que se pueden allí vivir. Los significados otorgados a lo largo de los relatos por parte de los estudiantes dan cuenta de las formas en que construyen su propia identidad, relacionándola con elementos constitutivos y

construidos simbólicamente e inmersos en numerosas prácticas del currículo explícito, así como en muchas otras de la vida implícita en la cultura de la escuela.

Una primera definición de la noción de identidad puede ser rastreada en el Diccionario de la real academia de la lengua, para referirse al “conjunto de rasgos propios de un individuo o una colectividad, que los caracterizan frente a los demás. Conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás” (RAE, 2020). Se trata de una idea de identidad que como propone Gilberto Giménez (1997) es más bien “distinguibilidad”. Es decir, si bien la identidad requiere que el sujeto se auto reconozca como portador de unas cualidades particulares, se necesita el reconocimiento en la interacción, de modo que su adscripción no solo es individual sino reconocida por otros que le dicen que hace parte de algo y a la vez se distingue de.

Así, la identidad parte de unos rasgos constitutivos propios, pero que se articulan desde una caracterización con los otros, los diferentes a él; y se construyen inicialmente en el seno de una familia, se trata de una dinámica en que a partir de las interacciones sociales con cada uno de sus miembros los va definiendo hasta que logran reconocerse como sujetos diferentes de los demás. Quizá a partir de aquí, de los vínculos familiares, es que las identidades se construyen a través de la vinculación con los similares, pero sobre todo de las diferencias, y no al margen de ellas, y la identidad solo puede construirse a través de la relación con el otro, con el que uno no es (Hall, 1996:18).

Para el caso particular de los niños y niñas del presente estudio, adscribirse a una familia implica reconocer unos vínculos muy fuertes, derivados de las interacciones sociales que se ejemplifican en las relaciones entre sus miembros, donde papá y mamá son en gran medida los primeros referentes en la construcción de la identidad, asunto que

expresan una y otra vez en la escuela. Entonces la familia involucra el cuidado de cada uno de sus miembros, ofreciendo bienestar, cariño, forjando la personalidad de ese ser, como manifiestan algunos de ellos, un lugar donde pueden ser y expresar todo aquello que sienten:

Ilustración 2. Aspectos Familiares.

mi mejor cumpleaños
 Seguía antioquia: era un domingo
 16 de septiembre yo estaba dormida
 llegaron mi papá y mi mamá
 cantándome el happy birthday y
 con la canción en el equipo de
 cumpleaños feliz yo me levante
 y mi mamá me dijo que no me
 eran a comprar nada porque no
 había plata y yo les dije que bueno
 que con tal de tenerlos a ellos
 era suficiente y me volví a dormir

Fuente niña participante No 8

Así, la experiencia de varios niños se aproxima a una definición de familia que correspondería a una construcción social que está hecha por personas relacionadas según su sexo, y relacionadas por generaciones que establecen un vínculo (Donati, 2003). Como se puede ver en el relato anterior, la participante otorga un sentido positivo a su familia, derivado en el cuidado y la socialización a partir de un hecho importante como es la celebración de un año más de vida. Se reconoce en la esfera familiar un componente relacionado con el desarrollo social de quienes la integran, que correlaciona con cierta

universalidad en sociedades estructuradas a partir de las relaciones de varón, mujer e hijos, unidos para una vida en común (Levy- Strauss- Spiro Gough, 1987).

En el caso particular, la definición se ajusta a lo establecido por la sociedad más hegemónica: una figura masculina y una femenina que deciden conformar un hogar, tener unos hijos y/o hijas. Pero en la realidad de una escuela como ésta, la definición debe ir mucho más allá para hablar de familias, en plural, antes que de “la” familia. Justo se reconoce en el estudio que la idea no es estática, ya que en su mayoría los estudiantes viven solo con uno de sus cuidadores, bien sea su padre o su madre, y/o con otras personas como abuelos, tíos, primos, entre otros. Entonces, el carácter de formadores y referentes para construir su identidad se amplía a la familia extensa, a vecinas e incluso a otros modos de familia (por ejemplo, alguna estudiante que vive también con “la amiga de mi mamá”, o aquella mujer-madre que también ejerce prostitución). También hay casos en los que la crianza es más colectiva. Por ejemplo, algunas niñas afro reportan el cuidado por parte de cualquier mujer miembro de la comunidad que permanezca más tiempo en el barrio donde ahora residen. También se encuentran casos en los que la crianza cotidiana la ejercen prácticamente las hermanas: se trata de niñas cuidando a otros menores. Esto es muy frecuente en madres trabajadoras y en grupos de indígenas desplazados a la ciudad.

Así, el afecto, el cuidado, los valores, las normas que les van a servir para enfrentarse al mundo en todas sus facetas, se pluraliza y toma maneras mucho más amplias que la definición formal y hasta patriarcal de familia ideal.

No obstante, sea la forma que tenga, a lo largo de las actividades propuestas se reitera que es en el núcleo familiar donde los estudiantes encuentran su primer lugar para construir los referentes de identidad. Se puede afirmar que es en la familia que los niños y

niñas experimentan sus primeras experiencias vitales, a partir de las interacciones entre sus miembros:

Ilustración 3. Aspectos Familiares.

Era por la mañana y mi tío me dijo que si
 Y vamos a ir al río a nadar y yo
 le dije a mi mamá para saber que
 si no vamos o si si ella lo penso
 y dijo que si y yo le dije
 a mi tío que mi mamá abuelo
 que si y mi tío imbita a mi tío
 Y fuimos y primera cominos
 Y ya nos a bamos ido

Fuente niño participante No 8

Así las cosas, no es posible hablar del concepto de identidad separado de la cultura en la que se circunscribe la familia, pues ésta se adscribe a un grupo social en el cual cada uno de sus miembros comparte rasgos propios de la cultura que vive, como las costumbres, valores y creencias (Molano, 2007. Pág73), rasgos que por supuesto son dinámicos y varían por las circunstancias e incluso en la experiencia de cada persona. Y es con todo ese conjunto de prácticas, saberes y creencias que un niño o niña ingresa a la escuela, lo que se conjugará en su configuración justamente con las dinámicas particulares de la cultura escolar en la institución que le acoge.

Un hallazgo importante dentro del análisis de la información surgió cuando se preguntó al inicio de las actividades a los estudiantes, para realizar la caracterización poblacional, si pertenecían o se adscribían a un grupo étnico. Una niña, cuya fisonomía permite incluirla en la configuración afrodescendiente, dijo que no, que ella no se

consideraba afrodescendiente ya que había nacido en la ciudad de Bogotá, pero que en cambio el resto de su familia sí provenía de región. Entonces, argumentó que como la familia era mayoría, y para matricularse en la escuela debieron colocar que venían desplazados de una zona del pacífico y ella aparece en el sistema de matrículas como afrodescendiente -al igual que su hermana- entonces sencillamente marcó esa identidad.

Ilustración 4. Aspectos Identidad.



Fuente niña participante No 3

Ella argumenta su postura identitaria en una mirada lejana al territorio de procedencia de sus padres, para construir su identidad desde un referente más local e inmediato, como la ciudad de Bogotá. El caso amplía el horizonte de la identidad y la vincula a la experiencia particular que la niña interpreta, de modo que no solamente se construye a partir de elementos étnico-raciales, sino que justo transita por otros lugares permeados por la cultura y las experiencias que le han permitido construir su subjetividad. Si bien en su dibujo ella reconoce su color de piel, lo que la caracteriza se enmarca en otros aspectos como su forma de hablar, vestir y el lugar donde vive con sus padres en la ciudad

de Bogotá. Podría pensarse a partir de este ejemplo que el término no se puede reducir simplemente a la huella racial que se nota a primera vista, pues las identidades nunca se unifican, están cada vez más fragmentadas y fracturadas, nunca son estables sino construidas de múltiples maneras (Hall. 2003.). Por tanto, la niña expresa una amalgama en que se dibuja negra pero no se narra a sí misma como tal, pues supone que lo que le daría su carácter afro sería el vínculo inicial con un territorio de origen, como ella lo manifestó. Sin embargo, en el contexto actual ella asume rasgos de la cultura familiar –el vestir, el habla, los peinados, etcétera- que le dan una singularidad como negra, por lo menos hacia los otros. Pero, además, frente a los beneficios de su adscripción en la escuela a una categoría formal como es la de “afrodescendiente”, ella comenta el uso estratégico que su familia hace. Aquí cabe el apunte que el investigador Escobar hace sobre la propuesta de Hall acerca de la identidad:

Y es que Stuart Hall (2003) pone en el centro del debate una crítica a la noción de *identidad integral*, originaria y unificada. En su enfoque la identidad no es un concepto esencialista, ni señala un núcleo estable del yo que no cambie y permanezca siempre idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. El yo es, entonces, incesantemente performativo con lo que la identidad resultante es siempre estratégica y posicional (Escobar, M. 2016:130).

De otra parte, el componente de los amigos y la socialización juega un papel preponderante, ya que es en el espacio escolar donde los vínculos de amistad se construyen a partir de intereses comunes por los niños y niñas. A partir del ideal de amistad que allí construyen es posible evidenciar que se generan una serie de vínculos como la protección, el cuidado y la solidaridad, que trascienden lo familiar y les permiten adecuarse en este nuevo espacio escolar.

Si la identidad se construye a partir de las interacciones con su entorno, en este caso la escuela pasa a convertirse en un lugar primordial en la búsqueda de ese alguien con quien compartir el tránsito por escenarios diferentes a la misma familia. Y es que por lo menos al inicio, la escuela es percibida con miedo y soledad:

Ilustración 5. Aspectos Amistad.

2 y conoci a David y nos volvimos mejores amigos.
 3 y pues me senti mejor por que ya tenia un amigo.
 4 despues llego gabriela y nos hicimos amigas
 5 despues llego beisi y más amigos

Fuente niña participante No 8

A partir de este proceso es cuando los niños y niñas empiezan a tomar conciencia de otros lugares diferentes a la familia, cuando se ven enfrentados a situaciones que tienen que resolver ellos mismos y/o ellas mismas.

Entonces al llegar a la escuela lo más relevante no es el contacto con el mundo ilustrado, ni siquiera las nuevas normativas, horarios y uniformidad que se les exige. Más bien es la amistad la que permite la adaptación a ese entorno institucional y escolar que parece desbordar a los más niños:

Ilustración 6 .Aspectos llegada a la escuela.

yo me acuerdo cuando llegue a
esta escuela fue muy triste
por que no tenia amigos ni amigas
ni nadie que me ayudara.

Fuente niña participante No 14

En palabras de María de la Villa Moral resulta pertinente su planteamiento de que el niño no es un ser aislado, y su presencia en la institución escolar es una compartida; una presencia que se diversifica a partir de los contactos sociales con el grupo de estudiantes que comparten el espacio escolar, siendo capaz de romper las barreras para enfrentar sus temores e interactuar, y así consolidar mejores relaciones sociales. Pero también, puede encontrarse en la escuela como un terreno en disputa:

Ilustración 7. Tensiones entre pares.

malo
que ya tuve mis primeras enemigas me agafte a
palabra que me miran mal y tengo muchas
enemigas y yo tambien odio a muchas personas
del colegio.

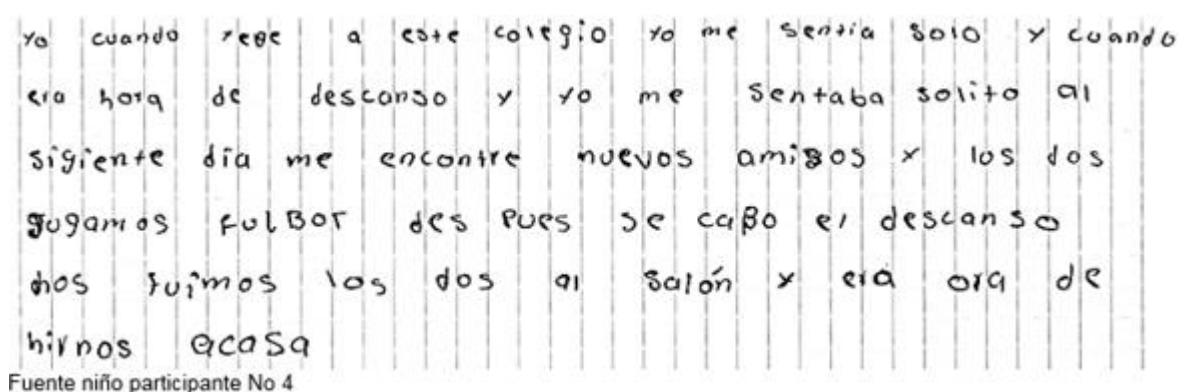
Fuente niño participante No 1

La escena planteada anteriormente se inscribe en una dinámica de clase donde el estudiante aprovechó la oportunidad de desahogarse, debido a un inconveniente que tuvo con algunos de sus compañeros. Manifestó que “gracias a Dios” había podido expresar ese mal genio que tenía. Pero que luego de leer lo escrito, sentía que de pronto no eran las palabras para utilizar, pero que igual las quería dejar así. De nuevo el lenguaje aparece

como un elemento poderoso, esta vez para la disputa, y toma toda la carga simbólica del desagrado y de las emociones molestas que la cultura escolar también atrae.

Al igual que la amistad, el juego ocupa un lugar importante dentro de los procesos de socialización manifestados por los estudiantes en la construcción de su identidad, ya que a partir de estos se construyen las afinidades, fortalezas, debilidades y relaciones en actividades que vitalmente les demandan mayor atención. Los deportes son considerados momentos para establecer mejores relaciones e interactuar con el ánimo de cumplir un objetivo:

Ilustración 8. Aspectos Llegada Escuela.



ya cuando regre a este colegio yo me sentia solo y cuando
era hora de descanso y yo me sentaba solito al
sigiente dia me encontre nuevos amigos y los dos
jugamos futbol des pues se cabo el descanso
nos fuimos los dos al salon y era ora de
hinos a casa

Fuente niño participante No 4

Pero el juego y los deportes tienen género, se viven y se perciben diferentes si se es hombre o mujer. En cuanto a los diálogos sostenidos con las participantes, en algunas de las actividades ellas mismas manifestaron que a las niñas de la institución les resultaba mucho más fácil entablar relaciones de amistad y socializar que a los mismos niños, argumentando que “por su naturaleza” y ser mayoría de las integrantes del salón, no tenían dificultad en vincular a nuevos compañeros a su círculo social. En cambio, los niños manifestaron que preferían relacionarse a partir de un deporte en común: el fútbol y la cancha, para practicarlo en los descansos y horas libres, y “la cancha” se convertía en un lugar de encuentro por excelencia. Llama la atención como las habilidades para la socialización son

reconocidas por ellas y ellos muy diferentes según su género: Hablar, interactuar y hacer amistad se valora como femenino y propio de las niñas, mientras que la habilidad física del deporte se considera masculina y de los hombres.

Otro componente muy importante en las experiencias para la identidad es el vínculo con animales, entendido como mascotas. Fue posible evidenciar la importancia que otorgan los niños y niñas a éstas, pues les confieren significados muy afectivos que les demandan responsabilidad, cuidado y propiedad. Por lo general fueron obsequiados por sus familias en distintas celebraciones. Y tal regalo los pone en relación con lo viviente. Los estudiantes manifestaron que cuando sus madres y padres les conferían el cuidado por otro ser vivo, no podían dejar de pensar en su bienestar, y a su vez se sentían orgullosos por preservar una vida más y cuidarla:

Ilustración 9. Relación con las mascotas.

Quando me regalaron a mi gato

Quando me regalaron mi gato era un viernes y era muy chiquita y muy linda mucho y no dejaba dormir y a ora tiene lo...
 Y tuvo hijos y el mismo día yego otra gata y se yamo machas y unos dias des pues yego otra gata que se llama mal y un años yego una gata llamada lana y a ora estan muy grandes.

Fuente: niña participante No 7

Estas situaciones contribuyen a la construcción de sus identidades en tanto los animales entran a formar parte de la familia y los mismos niños y niñas son considerados como responsables al asumir una nueva vida que se integra al grupo familiar. Y por muy violento que sea el contexto familiar, la idea de socialización que ejerce el menor al interactuar con sus mascotas lo acerca al afecto, que muchas veces es suplido por esos animales de forma simbólica ya que sus madres y padres no están en casa el tiempo suficiente por cuestiones relacionadas con sus trabajos, o sencillamente no ejercen esos roles de cariño que se idealizan en la familia como un núcleo perfecto de la sociedad. También pone en evidencia la idea que tiene la familia de heredar su linaje, de continuar la línea de cuidado de unos hacia otros. Así, la mascota es educativa para el cuidado que se espera esos hijos y/o hijas hagan de su descendencia.

Otro aspecto relacionado con la construcción de la identidad es el de la migración, asunto que ocupa un lugar relevante dentro de la investigación y amerita un apartado específico.

A lo largo de las actividades planteadas fueron surgiendo relatos afines con el cambio de ciudad o país, movilidad que afecta seriamente las relaciones familiares, ocasiona separación de algunos de sus miembros, pero también preservación de la misma vida.

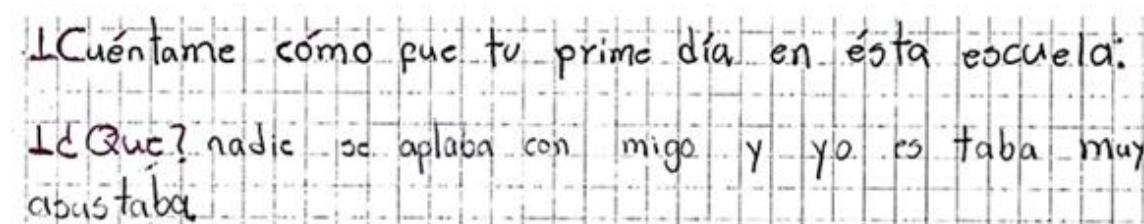
Esta faceta constituye un aspecto importante en la construcción identitaria de los niños y niñas en tanto evidencia cambios de sus contextos, modificaciones en sus culturas y rupturas en las formas de socialización que se venían presentando en el ámbito familiar: Uno o varios de los miembros de ese núcleo deben apartarse del grupo para preservar la

vida de los otros integrantes, generando en los niños y niñas sentimientos de abandono o frustración, y en algunos casos alegrías por reencuentros.

El niño o niña migrante que llega a un nuevo espacio debe adaptarse desde un estigma, pues en el peor de los casos la misma comunidad receptora lo ve como alguien diferente, lejano que difícilmente formará parte de esa totalidad que rige lo establecido.

Este asunto, surgió cuando en una actividad se les ofreció a los niños la lectura del cuento de Jairo Buitrago, “Eloísa y los bichos”, en el que fue posible evidenciar directamente los efectos de la migración en contextos en que las familias deben desplazarse para cubrir sus necesidades básicas. Estudiantes migrantes de otros países como Venezuela, y del mismo país, manifestaron que en su tránsito hacia esta ciudad se habían percibido como “bichos raros” en tanto se acomodaban a las lógicas de la ciudad y de la misma escuela que los acogía:

Ilustración 10. Aspectos llegada a la Escuela.



¿Cuéntame cómo fue tu primer día en ésta escuela.
 ¿Que? nadie se aplaba con migo y yo es taba muy apus taba

Fuente niña participante No 9

En el caso particular, la participante No 14, proveniente de Barranquilla, describe su primer día en la institución como triste, ya que no contaba con amigos ni nadie que la ayudara:

Ilustración 11. Aspectos Llegada a la Escuela.

1. Cuéntame cómo fue tu primer día en esta escuela.
 Yo me acuerdo cuando llegue a esta escuela fue muy triste por que no tenia amigos ni amigos ni nadie que me ayudara.
 2. Conoci a Paula y Mafe.
 3. Yo llegue y me daba miedo hablar con las personas.

Fuente niña participante No 14

La misma niña manifiesta adicionalmente que no hablaba con las personas de la escuela, ya que tenía un acento muy marcado de la costa y temía que algunos de sus compañeros no le entendieran o se burlaran de ella. Es importante pensar que para aquellos considerados inmigrantes su identidad resulta enfrentada a cambios culturales marcados por ritmos entre los contextos que habitaban y los nuevos para poderlos transitar. Así, su experiencia de migración los pone en una subjetividad casi como de extranjeros en su propio país, lo que justo se agrava cuando provienen del extranjero y sus capitales culturales resultan aún más ajenos y extraños para la mayoría, caso típico en los niños que vienen de Venezuela.

Si se retoman las palabras de Olga Lucía Molano, que refiere la identidad en tanto categoría que evoluciona y que desde luego, se acuña desde ámbitos sociales, a lo largo de las narraciones ofrecidas por los estudiantes es posible evidenciar que también su identidad si bien entra en choques y pugna, muy fuertemente cuando tienen la señalización como

inmigrantes, también se afianza en el contacto próximo que encuentran los estudiantes frente al espacio que llegan a habitar, y a las relaciones que se establecen bien sea fuera o dentro del núcleo familiar. Y en el caso de la escuela, la reconfiguración de la identidad es más adaptativa y hasta gozosa cuando se encuentran interacciones positivas, en particular pares con quienes se construye esa tan valorada amistad.

Volviendo a Hall, permite hablar de la configuración de unas identidades en tanto seres humanos que se ven enfrentados a rupturas constantes con el medio que los rodea o los espacios en que interactúan. Entonces los cambios y desplazamientos si bien traen rupturas y fragmentaciones también mueven identificaciones. Por tanto, no cesa la idea de la construcción de la identidad a partir de escenarios sociales dinámicos, que le recuerdan al ser humano que por su inscripción en una sociedad se enmarca en contactos con otros seres vivos. Y entonces, permanentemente está generando acuerdos, tensiones y mediaciones, acudiendo una y otra vez a actos de identificación, que partiendo de unos rasgos comunes o de unas características que se comparten con otras personas, resulta en una constante construcción, una *sutura* en palabras de Hall, que le hace parte de, a la vez que diferente a, sin afirmar que en últimas siempre se llegue a un balance.

Se trata entonces de hablar de la configuración de la identidad a partir de postulados históricos y no meramente biológicos, y sobre todo contextuales, donde en cada interacción aparecen discursos, prácticas, posiciones diferentes, cruzadas o antagónicas (Tipa, Zebadúa, 2004 p, 74) que le permiten al sujeto construirse y deconstruirse. Por esto, las identidades de estos niños y niñas se reconfiguran mientras van habitando la escuela al mismo tiempo que se adaptan a la nueva ciudad y al nuevo escenario escolar. Y también generan identificaciones que van desde los modelos familiares, no siempre los de la sociedad ideal,

hasta vínculos que establecen con unos pares que pueden ser muy diferentes a ellos y ellas, y que sin embargo pueden congeniar en procesos de socialización claves para su momento: jugar y hacer amistad.

Cultura escolar. Encuentros y tensiones de la niñez con la escuela

Al ingresar al mundo escolar los niños y niñas se encuentran con un espacio nuevo, cargado de discursos, prácticas, normativas y simbolismos, e impregnado de expectativas relacionadas con el papel que la escuela tiene tanto para el sujeto como para la sociedad. Se trata de un cambio fuerte pues se pasa del entorno familiar y quizás barrial, un mundo doméstico y conocido, a un espacio más amplio como es la institución escolar. Más allá de los muros que la salvaguardan, más allá de las puertas que la cierran al mundo exterior, lo que sucede allí cobra vital importancia en tanto definirá y consolidará unas identidades particulares, adscritas a la escuela. Así, la niñez forjada en la cultura familiar transitará a la subjetividad estudiantil, producida al interior de la escuela. Pero ¿cómo vivencian la cultura escolar los niños y niñas de la institución escolar objeto de la investigación? ¿A partir de qué experiencias le otorgan significados al mundo escolar?

Una primera inquietud de la presente investigación fue el asunto del espacio mismo de la escuela. Se trata no solo de explorar los significados que las prácticas escolares tienen para los niños y niñas que devienen en estudiantes, sino además de inquirir su relación con el espacio mismo que habitan por varias horas de su día a día. Como parte de las actividades propuestas se les solicitó la elaboración de un dibujo libre sobre la escuela, con la indicación de que podían utilizar lápices de colores o marcadores. Durante el desarrollo

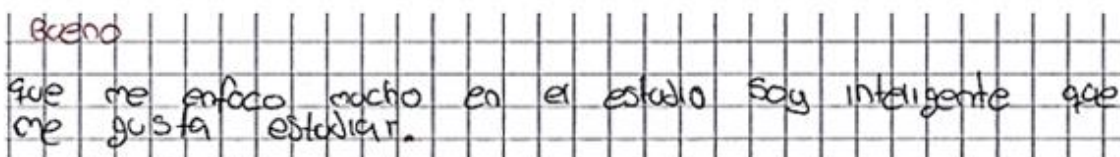
de la actividad muchos de ellos no sabían por dónde empezar, pero en general todos realizaron el dibujo y lo narraron.

Algunos recrearon simplemente el edificio que hace parte de la escuela, con el nombre en la parte superior confiriéndole identidad como un lugar especial dedicado al aprendizaje. Le confieren al edificio mismo un estatus de superioridad en tanto sus padres y madres de familia les reiteran que los enviaron allí “para aprender”. Era muy común escuchar por parte de ellos que sus padres y madres no habían podido continuar con sus estudios, y esperaban que al menos sus hijos y/o hijas “pudieran salir adelante”, que “aprovecharan la oportunidad” que se les estaba brindando, que solo tenían que ir a estudiar, “porque hasta la alimentación se la daban”.

Esto hace evidente que muchos padres y madres de familia le confieren a la educación, y a la misma escuela, una idea de progreso que suponen les va a permitir un cambio en sus estilos de vida, un anhelo que no se materializó en ellos como adultos y que continúa siendo añorado en la figura de sus hijos e hijas. Se trata de una reproducción del discurso moderno de la educación como motor del progreso socioeconómico y como proyecto que hace posible la movilidad y ascenso social. Aquí hay una tensión entre tal ideal y la casuística que parece mostrar el fracaso del sistema educativo en el mejoramiento de las vidas de los egresados. No obstante, también hay que señalar el apoyo inmediato que en escuelas como esta se da a la niñez más desfavorecida económica y culturalmente.

Así, es posible evidenciar que la escuela se reconoce adicionalmente como el lugar “donde se va a estudiar”, tal como argumenta un estudiante:

Ilustración 12. Importancia de la Escuela.

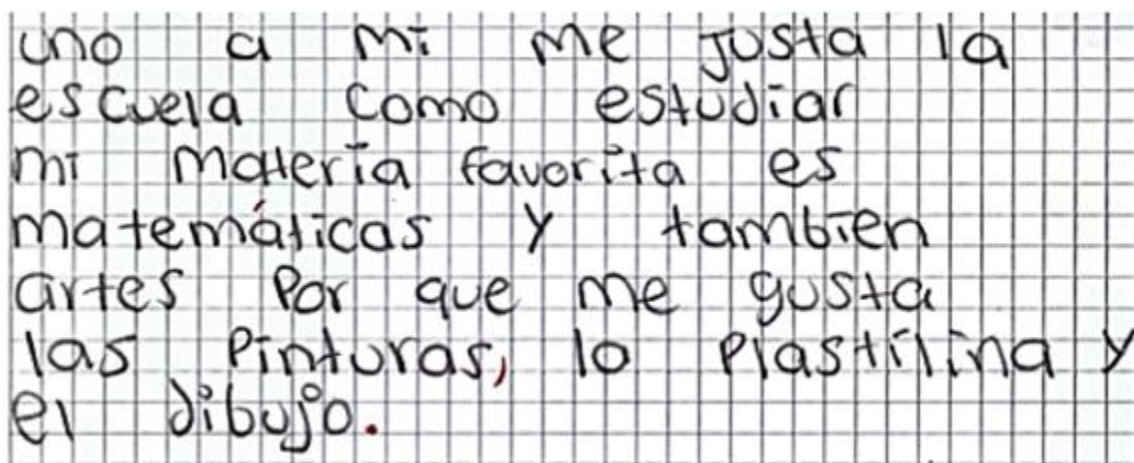


Buena que me enfoca mucho en el estudio soy inteligente que me gusta estudiar.

Fuente niño participante No 1.

Y si bien estudiar es el móvil ideal y adulto que niñas y niños repiten, a lo largo de las actividades se pudo constatar que había intereses particulares por algunas asignaturas:

Ilustración 13. Importancia de la Escuela.



uno a mi me gusta la escuela como estudiar mi materia favorita es matemáticas y también artes por que me gusta las pinturas, lo plastilina y el dibujo.

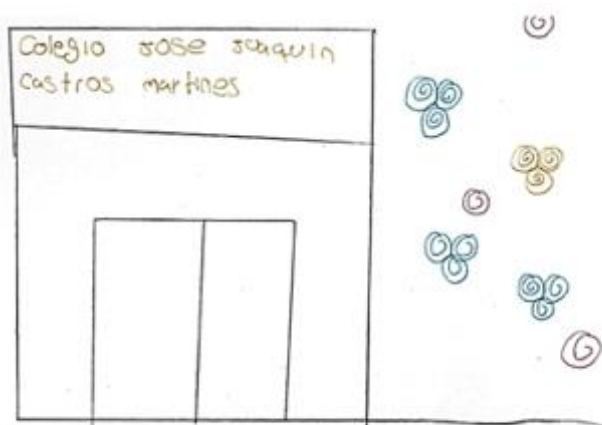
Fuente niña participante No 8.

En el tema de las asignaturas se encontró que las preferencias tienen que ver con dos aspectos claves. Uno es el capital simbólico (Bourdieu, 2013) que tienen en sus hogares sobre ciertas actividades intelectuales. Por ejemplo, el gusto por matemáticas correlaciona con padres que valoran la inteligencia numérica y lógica. Igual sucede con el agrado por la lectura, correlaciona con familiares o vecinos que gustan de tal actividad e incluso con la presencia de libros o bibliotecas en algunos pocos casos. Pero, sobre todo, la preferencia

por asignaturas está muy relacionada con las experiencias pedagógicas que van recibiendo. Así, el gusto por la matemática o la lectura, tanto como su aversión, usualmente coinciden con la memoria de una profesora o profesor amigable, que transmitió contenidos de manera gozosa y seductora, o, todo lo contrario, se recuerdan momentos de regaño, castigo, ridiculización e incluso humillación.

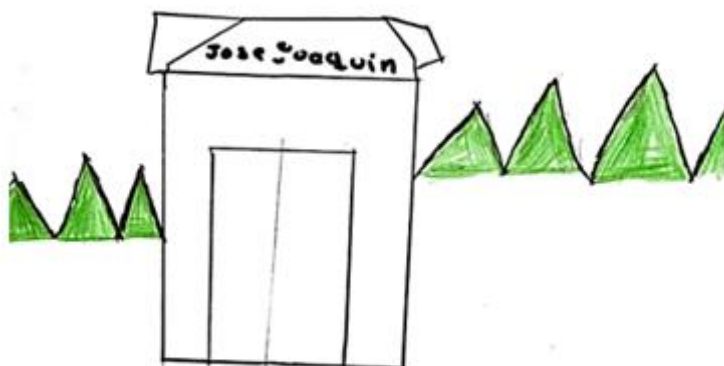
De otra parte, varios de los niños y niñas trascienden el dibujo de la escuela como espacio institucional para su educación, y señalan más bien lugares específicos relacionados con su proximidad con la naturaleza. Así aparecen dibujos que ubican montañas y flores:

Ilustración 14. Dibujo Escuela.



Fuente Dibujo niño participante No 4.

Ilustración 15. Dibujo Escuela.

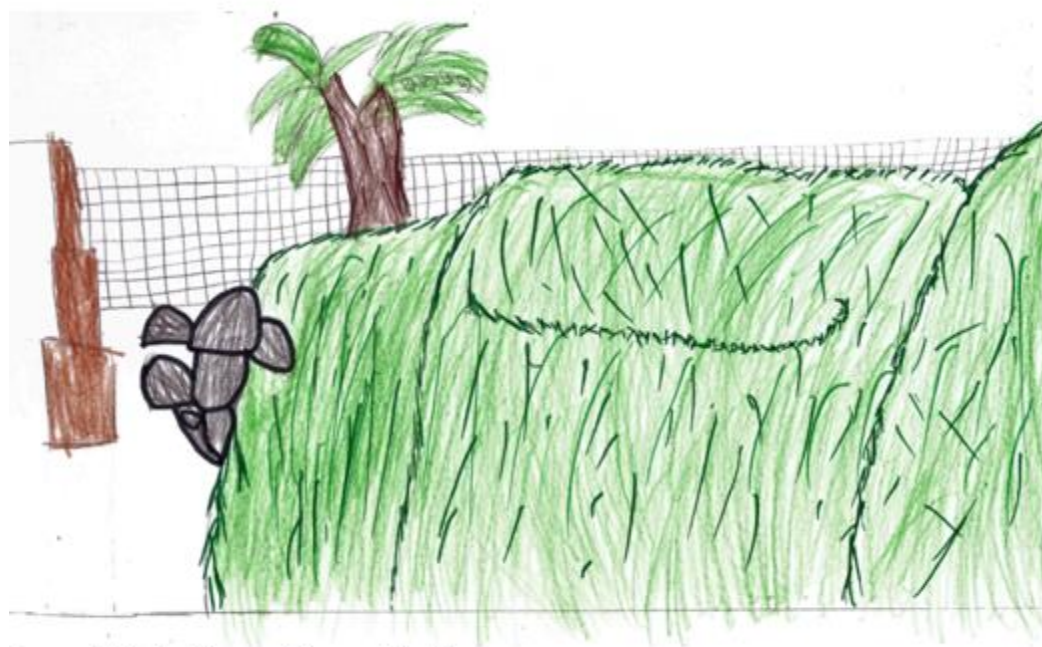


Fuente Dibujo niño participante No 1.

En particular, hay una niña quien refirió la montaña que se encuentra en la parte sur oriental de la institución como un lugar desde donde se puede divisar la capital en su mayoría; adicionalmente, también sirve de resbaladero para los estudiantes. Al preguntarle ella argumentó que:

A mí me encanta la montaña de la escuela, allí voy a jugar con mis amigas, nadie nos molesta, ni los profesores, a menos que nos peguemos duro, eso si vienen a revisarnos (niña participante No 10)

Ilustración 16. Dibujo Escuela.



Fuente Dibujo niña participante No 10.

Esta observación de lugares de la naturaleza en el espacio escolar coincide con las narraciones que la mayoría hizo en otra actividad en las que se les pidió relatar la “escuela ideal”. Uno de los puntos en que coinciden es en imaginar una institución con muchas zonas verdes como prados y jardines, e incluso quienes tienen un origen rural recuerdan la proximidad a los ríos y lagunas y el contacto permanente con aire fresco, agua y animales:

Ilustración 17. Descripción Escuela Ideal.

Habría una piscina, un mini parque, camas para descansar.
 Las sillas serían tan cómodas con muebles que haygas o se dejan llevar juguetes y distracciones y cada uno tenga una o tres horas de sus clases favoritas que entremos al colegio a las 8:00 y salgamos a las 7:00 o 6:00.

Fuente niña participante No 2.

Ilustración 18. Descripción Escuela Ideal.

- Espacios abiertos con mucha luz. Me imagino un espacio **diáfano** amplio con unas grandes cristalerías que comunicaran el aula interior con el aula exterior **(en plena naturaleza)**.
- Aulas con unos muebles naturales, adaptados a la cultura de las alumnas, llena de estanterías con materiales manipulativos.

Fuente niña participante No 8.

Por su parte, otros prefirieron ubicar su escuela a partir del patio de recreo. Al preguntarles por su escogencia dijeron que simplemente es uno de los mejores lugares, pues un lugar donde compartir con los otros niños y niñas es “de lo mejor”:

Ilustración 19. Dibujo Escuela Ideal.



Fuente niña participante No 9.

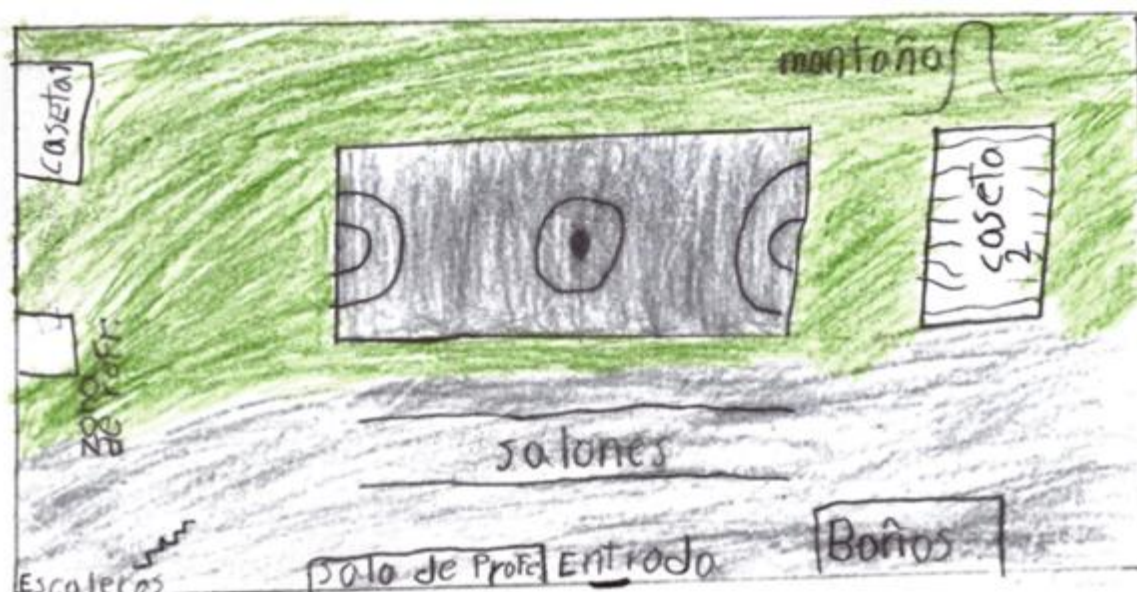
Ilustración 20. Dibujo Escuela Ideal.



Fuente niña participante No 2.

En el siguiente dibujo se puede observar la distribución ofrecida por un estudiante, quien dice “como yo soy nuevo en la escuela prefiero dejarla como un plano, para recordar dónde queda cada espacio mientras me aprendo a mover”. La idea aquí es que la “sobrevivencia” en este nuevo entorno escolar depende del dominio subjetivo de los espacios tanto como de las interacciones que se logre establecer.

Ilustración 21. Dibujo Escuela Ideal.



Fuente niño participante No 5.

En general, el patio y su cancha son lugares muy relevantes dentro del espacio escolar para estos niños y niñas, y están muy vinculados con el recreo. Es en torno a la cancha donde la comunidad de niños, niñas y jóvenes de la escuela socializa durante el descanso. Allí fluye la vida adolescente, sus estéticas, sus modas, sus vínculos y amistades, y eso atrae enormemente a los niños. Es allí donde se exhiben los atuendos y costumbres de las distintas culturas que llegan a la escuela: Sin caer en el estereotipo es evidente que los niños y niñas afros practican públicamente el baile, y que ellas exhiben cuerpos y peinados mientras que los niños y jóvenes varones ostentan sus habilidades deportivas, las culturas femeninas de las amigas circulan y comentan sobre el mundo amoroso y la amistad, las preferencias musicales de unos y otros se comparten, etcétera.

Otra importante observación es que dentro de la configuración de la palabra escuela los significados otorgados por los niños y niñas a los espacios tienden a configurarla a partir de la recreación y las actividades de socialización durante los descansos. De nuevo se

encuentra que la escuela parece ser más atractiva para las nuevas generaciones no tanto por el proyecto de conocimiento, ilustración y supuesta inserción social que representa, y que la cultura familiar y escolar les reitera, sino por sobre todo es un escenario para la socialización, para la construcción de mundos relacionales entre pares, para el afianzamiento de vínculos y emociones que definen profundamente la experiencia de la niñez.

De otra parte, cuando se preguntó a los niños y niñas sobre las situaciones que se viven en la escuela muchos de ellos manifestaron que las celebraciones son parte importante de la vida escolar: cumpleaños, izadas de bandera, puestas en escena de mitos y leyendas, salidas recreativas y pedagógicas, son muy valoradas ya que les permite estar en contacto con más niños, demostrar su liderazgo, actuar y hasta disfrazarse:

Ilustración 22. Celebraciones Escolares.

Cuando celebramos el día de la mujer, bailamos y
Vimos una película.

Fuente niña participante No 8.

Ilustración 23. Celebraciones Escolares.

Escuela: jugamos con los profesores, celebramos
cumpleaños, vamos a paseos, celebramos el día de la
mujer, salimos al patio, hacemos actividades, etc.

Fuente niña participante No 2.

Al indagar sobre las celebraciones en la institución, resultó interesante la emoción que les produce el compartir con sus compañeros y compañeras en estos momentos institucionales y también rituales de la vida escolar. De una parte, las izadas de bandera o las conmemoraciones algunas veces les producen “pereza” porque deben estar en filas, con el uniforme bien puesto, “sin masticar chicle”, “bien peinados y atentos para que no nos regañen”. Nuevamente la escuela se reproduce como un lugar que actúa como dispositivo de control hacia los niños y niñas, reflejado en la normatividad, la escucha forzosa. En palabras de Bourdieu (1996), la escuela se convierte en el lugar donde se impone una cultura arbitraria en tanto quiere colocar a todos sus integrantes en la misma línea de uniformidad, resaltando unos intereses particulares, por ejemplo, del Estado-nación, a la vez que formando sujetos universales.

Pero, de otra parte, las celebraciones hacen posible que puedan “venir de particular”, socializar, compartir algunos alimentos entre ellos, escuchar la música de su predilección, etcétera. Entonces, se encuentra una escuela que no es sólo un dispositivo de control de los cuerpos y de los sujetos, una institución disciplinar como la llamaría Foucault (2002), sino que también se reporta una cultura escolar que abre espacios a la expresión, a la lúdica y al goce de estar con otros. Por ello, no se puede comprender la escuela solo en su dimensión de regulación y homogeneidad, sino que hay que estar también sensible a los acontecimientos de flujo y singularidad que son tan importantes para estos niños y niñas.

Así, los niños y niñas demuestran una vez más los diferentes significados que le otorgan a la escuela, especialmente cuando se les pregunta por las relaciones que son capaces de establecer en el espacio escolar:

Ilustración 24. Descripción Amigos.

Y Cuando conocía a mi mejor amigo yojan y sofia los amo y Cravo Tambien quiero a mis compañeros

Fuente niña participante No 2.

Por medio de las interacciones entre pares, los niños y las niñas manifiestan que la escuela es el mejor lugar para conocer a esos amigos y/o amigas que hacen parte del día a día durante su permanencia en los escenarios escolares. Las relaciones de amistad son un tema recurrente e importantísimo para ellos y ellas. Es con estas amistades que hacen vínculos más amplios a los de su cotidianidad familiar y vecinal y como aprenden lógicas de regulación de la existencia colectiva, del compartir con iguales y también de relacionarse con los diferentes, de respetar y regular conflictos. Incluso, captan en su amistad códigos y lógicas para relacionarse según el género, modos de ser y validarse como hombres y mujeres, masculinos y femeninos, según las lógicas de sus propios compañeros (García, 2002).

Sin embargo, a la par que se afianzan las relaciones de amistad, también se viven momentos de tensión entre ellos:

Ilustración 25. Descripción Tensiones entre pares.

Un día yo estaba en 2 grado y después un niño de 4 grado me pegó y él se llama Kevin y me pegaba muy fuerte pero yo cuando lloré.

Fuente niña participante No 10.

Por su parte otro estudiante manifiesta que cuando llegó a la institución se sentía solo durante el descanso mientras conocía a sus otros compañeros:

Ilustración 26. Descripción Primer Día Escuela.

Malo
Estube solo en
descanso estube
aburrido solo.

Fuente niño participante No 1.

Adicionalmente, los estudiantes reconocen que a la par que establecen vínculos con sus otros compañeros, los profesores también ocupan un lugar importante en su tránsito por la escuela, que se representa en apoyo durante las clases, escucha atenta y activa frente a sus dudas, camaradería ya que en ellos pueden confiar:

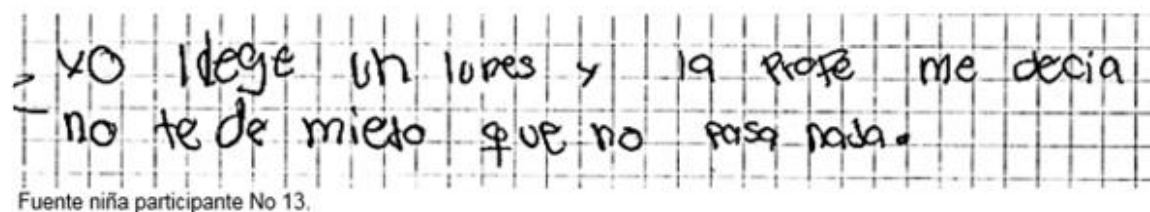
Ilustración 27. Descripción Primer Día Escuela.

BUENO
Estabamos en matematicas
conoci a sedús Araque
la profesora me enseñó
como debía marcar
los Cuadernos
salimos a descanso.

Fuente niño participante No 1.

Así mismo, otra niña dice que:

Ilustración 28. Descripción Primer Día Escuela.



Durante los encuentros fue posible escuchar las voces aunadas a los relatos que se les proponía escribir. Por esto llama la atención la forma en que para ellos y ellas la escuela es un lugar que se relaciona con el bienestar, reflejado en asuntos que van desde la alimentación que reciben hasta en la posibilidad de que su palabra sea validada por alguien del mundo adulto. Por ejemplo, la hora del refrigerio se convierte para muchos en el mejor momento del día,-siempre expectantes sobre el menú ofrecido, pero primero un montón de rutinas previas como ir al baño y lavarse las manos, utilizar jabón -cuando hay, de lo contrario solo agua-, la disposición en filas para consumirlo dentro del salón, verificar la fecha de vencimiento de cada paquete así como su estado, guardar todo lo que no es necesario en ese momento, solicitar a la profesora la oportunidad de sentarse con un amigo y/o amiga para compartir las onces, o poder abrir lo que envían desde casa... En este ritual propio de la escuela, se escuchan carcajadas, algunos hablan sin parar, disfrutan viendo el tamaño de las frutas, o comiéndolas despacito para que no se les acaben. Así mismo, quienes traen dinero pueden ir a la caseta que se encuentra a la salida de la escuela y comprar dulces o paquetes, que es por lo general lo que más consumen los y las estudiantes durante sus descansos. Entonces, el bienestar que la escuela brinda pasa por la nutrición de personas en precariedad, pero en torno a la comida se generan experiencias significativas vinculadas con una posibilidad de niñez atravesada por experiencias de socialización

alegre, de atención y cuidado de las figuras adultas, de forjamiento de intimidad y compartir colectivo.

Como se puede ver la escuela genera unos espacios bien definidos que los niños y niñas identifican como institucionales, pero también propicia otros que redefinen como propios. En unos espacios obedecen a órdenes que se vuelven costumbre, y con el paso del tiempo adquieren la legalidad de norma, conformando para los y las estudiantes un código moral que se aplica cada día durante el consumo de alimentos. Pero también, en los flujos de esa normatividad construyen sus propios momentos y recrean la escuela con la posibilidad de experiencias de vida colectiva y de alegría infantil.

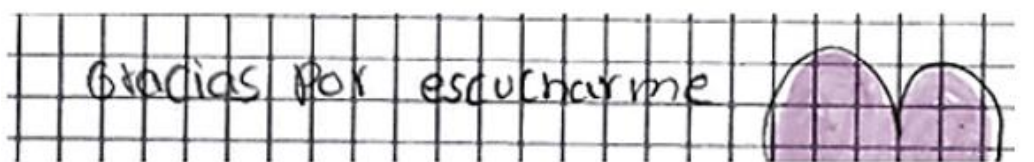
De la misma forma, es importante resaltar que dentro de ese bienestar los y las estudiantes encuentran que la escuela es un lugar seguro para estar, pues es más allá de las fronteras de la escuela donde ocurren hechos marcados de violencia que los afectan: peleas entre estudiantes de bachillerato, peleas entre algunos grupos afros y estudiantes “mestizos”, disputas por la venta de droga (que por cierto se logró erradicar en su mayoría debido a la acción de la policía del cuadrante); todas estas situaciones hacen que los estudiantes sean observadores de la realidad que aqueja en alguna medida el barrio, pero que en sus propias palabras eso no es lo que pasa todos los días al interior de la escuela.

Se resignifica la idea de bienestar que les produce la escuela aun en las adversidades más inmediatas. Entonces la escuela, si bien disciplinante, homogeneizadora, proclive a la uniformidad y la regulación del sujeto, y definida como un espacio cerrado y ensimismado en su propia “maquinaria escolar” (Varela y Álvarez, 1991) también significa un lugar de vida, de seguridad literal respecto de las violencias que la circundan, y de alguna manera apertura hacia los sujetos que vienen del exterior a habitarla. Y no es que la escuela sea

inmune a tales violencias, sino que en los estudiantes cercanos a la niñez la cultura escolar, las y los docentes, y el aparato educativo representan aún formas de regulación distintas al conflicto agresivo, donde la palabra y la concertación bien que mal son vigentes.

Entonces, si bien es cierto que la escuela reproduce ordenes desiguales (Molina, 2016), es posible evidenciar que a lo largo de la construcción y significados que le otorgan los y las estudiantes a la cultura escolar estos no tienen un solo sentido, sino que se articulan a partir de diferentes lugares y perspectivas que les otorgan teniendo en cuenta principalmente sus propias experiencias. Por ejemplo, las diferencias culturales, que muchas veces son invisibilizadas por las prácticas diarias dentro de las aulas de clase -como lo reconocen los estudiantes-, también dan paso al valor de la singularidad de la niñez. Con una niña resultó muy revelador uno de los ejercicios de la investigación, cuando al terminar la actividad relacionada con la escritura de un relato en la que comentaran una situación bonita que les hubiera pasado, ella un poco tímida empieza a organizar la información y al finalizar su texto expresa por medio de su escritura las siguientes palabras:

Ilustración 29. Descripción Voz de los niños y niñas.



Fuente niña participante No 7.

En ese momento se encendieron las alarmas, y se ratificó lo escrito desde un principio y que motivó la escogencia del tema: dar voz a esos niños y niñas que a diario transitan por la institución. Cuando la escuela se centra en el sujeto por encima del currículo, y se abre a la particularidad de ser niña o niño en el presente más que en la expectativa del ideal a formar para el futuro, es posible generar acciones que dan voz a esa

persona por encima de su condición de menor de edad, hijo o hija de, estudiante en tal o cual curso... Emerge así la posibilidad de significar poderosamente el relato que desde su particular niñez cada uno de ellos y cada una de ellas da.

Si la cultura escolar, es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas y en su orientación (Owens, 2001), la pregunta por los sujetos que la conforman es muy relevante, en especial cuando pensamos en las y los estudiantes más próximos a la niñez. Esta es razón suficiente para aunar esfuerzos y considerar enfáticamente el volcar la mirada sobre esos sujetos que en compañía de adultos tienen mucho que aportar en la construcción de mejores escenarios escolares. Está visto que es a partir de sus experiencias que los niños y niñas construyen y validan los significados que le otorgan a la escuela, que como se advirtió en infinidad de situaciones usualmente no son tenidos en cuenta por atender a otros asuntos que le incumben a la institución como son la burocracia y el cumplimiento de un currículo que de por sí se encuentra alejado de los intereses de los estudiantes.

Tal como lo propone Silvia Duschatsky en su texto “La escuela como frontera”:

La cultura escolar, lejos de reconocer las historias, tradiciones, creencias, estilos de vida propios de los sectores populares, los clasificaría como cultura degradada, subcultura o en el mejor de los casos legitimaría su uso en los límites de lo privado.

(Duschatsky, 1999. p 20)

Entonces, al indagar las experiencias de la niñez en la escuela, así como los significados que les atribuyen, no solo se da voz a los más jóvenes de ese mundo escolar, sino que se genera la posibilidad de visibilizar sus saberes y sentidos, todo lo cual contribuye a dinamizar la cultura escolar más allá de su apuesta ilustrada y formal. Entonces, las historias de los niños y niñas quizás dejen de ser interpretadas como

expresiones de un mundo degradado, carente, desvalido y violento sino como manifestaciones de unos sujetos que interpelan la escuela hacia caminos más vitales y potentes para todos.

Ilustración 30. Dibujo Escuela Ideal.



Migración. Del desarraigo a los vínculos en el mundo escolar

Al realizar el trabajo de investigación con los estudiantes, una categoría que emergió en las diferentes actividades tuvo que ver con el concepto de migración, vinculado con aquellos estudiantes que provenían de otras ciudades dentro del país o con otros que llegaron del extranjero a establecerse en la capital de la república junto con sus familiares.

Dentro de la caracterización ofrecida en el apartado de los aspectos metodológicos es posible evidenciar que cinco de los participantes no son de la ciudad, dos de ellos son extranjeros provenientes de Puerto Ayacucho, del vecino país de Venezuela en los límites con el departamento del Vichada. Un estudiante viene del Bajo Magdalena en la región

norte del país, otra de la ciudad de Barranquilla y por último una niña llegó desde el departamento de Antioquia, de Segovia. Pero, las observaciones de campo realizadas por el investigador en su escuela dan cuenta de la presencia de niños y niñas de otras ciudades costeras como Cartagena y Santa Marta, de población afro proveniente de Tumaco en el pacífico y también de Turbo y Apartadó, así como indígenas *Eperārã Sia Pidāra* que llegaron desplazados desde el Cauca.

Pero ¿bajo qué referentes es posible construir la migración como una categoría emergente dentro del análisis de la investigación? Para responder la pregunta se hará uso de la propuesta de Izaola y Zubero (2015) quienes ponen en evidencia la construcción realizada por las ciencias sociales a partir de la otredad, tomando como referencia la categoría de *forastero*, las teorías de las migraciones; así como cifras de fuentes gubernamentales y las voces de los y las estudiantes migrantes.

Un elemento que ha caracterizado al ser humano a lo largo de su existencia tiene que ver con el hecho de su movilidad. Así, diversas teorías relacionadas con el poblamiento de la tierra hablan de la migración de pueblos africanos hacia el resto del mundo a través de estrechos ubicados en la parte norte del planeta, quizás en busca de alimentos, huyendo de los climas intensos, o reconociendo el territorio que se imponía a sus pies (Rodríguez, 2017).

Se reconoce al ser humano como migrante, pues de hecho se supone un origen nómada en la especie. Sin embargo, en la actualidad la idea de la migración ha rebasado los límites de los Estados-nación y de los continentes, y obedece a diferentes aspectos relacionados con la desigualdad de la economía global, desplazamiento forzado, cambio climático y últimamente, con las condiciones de salud de la humanidad.

El fenómeno se puede abordar desde migraciones internas, como en el caso colombiano, caracterizadas en su mayoría por la guerra y la presión ejercida por los grupos ilegales que operan en diferentes regiones del país. El problema de la tierra como generador de la expulsión de los habitantes de un territorio hacia una cabecera municipal, ha sido “el pan de cada día” en las agendas nacionales y en la experiencia de desplazamiento forzado de numerosas comunidades.

Para el caso particular de la investigación un hecho que marcó directamente la vida de varios estudiantes es la vivencia de alguna violencia que generó movilidad forzada e inmediata para salvar la vida. Por ejemplo, un estudiante tuvo que ver la muerte de su padre a manos de grupos ilegales en la zona donde vivía. Manifestó en conversaciones que esta situación “nunca se supera”, lo que es posible ver no solo en su relato sino en su expresión gestual, su mirada, pareciera como si de su cara se hubiera borrado la alegría. En sesiones posteriores se evidenció una añoranza del territorio donde vivía en compañía de su abuela, a quien respeta, quiere y extraña, y que por razones ajenas a su voluntad se tuvo que quedar en la casa del pueblo. Recuerda fielmente su casa en el campo, los animales que la componían y la figura de su abuela al tanto de la propiedad:

Ilustración 31. Descripción Lugar Donde Vivían.

¿Cómo era el lugar donde vivía?

al mi pueblo era ermozo y donde yo vivía tenía un patio unos árboles con frutos y mi abuela tenía sus animales vaca + cerro + todos los día yba a todos los domingo para donde mi otra abuelita + mi abuelito + me iba para donde vivía era lunes mi abuelo yba a labar

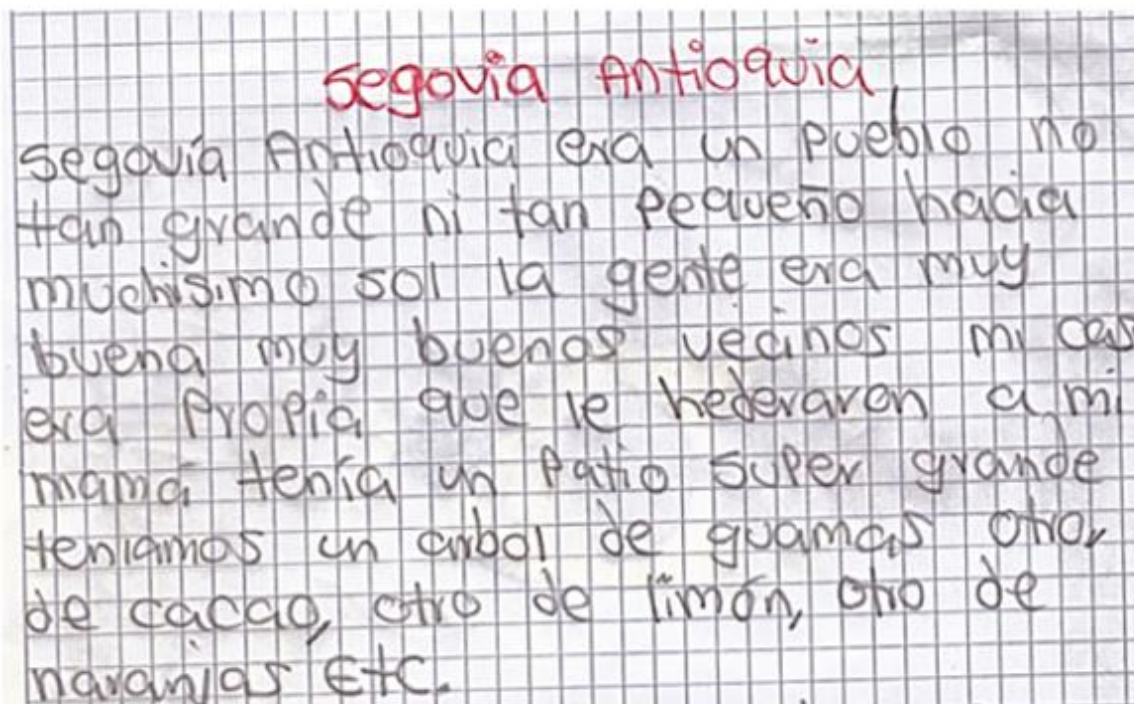
Niño participante 4

Situaciones como estas se escuchan todo el tiempo a lo largo de las reuniones entre profesores, profesoras y coordinadoras. La violencia, la guerra que nunca para, y que en localidades como en la que se encuentra la escuela no son la excepción, ya que como se argumentó en la introducción del trabajo investigativo comparte cifras importantes en la recepción de familias en situación de desplazamiento forzado. La cultura escolar lidia entonces no solo con la pluralidad de niñez que recibe sino además con una variedad de memoria de violencias, tanto cotidianas y domésticas como las que vienen del mismo conflicto armado. No obstante, para los compañeros y compañeras de curso, el tema del estudiante que llega con toda esa violencia a costas no es ajeno, pero sienten que de alguna manera debe encontrar la forma de salir adelante y volver a sonreír.

Entonces, los estudiantes llegan a esta ciudad por cuestiones relacionadas con la violencia estructural del país y/o por la búsqueda de una oportunidad laboral y de sobrevivencia económica para la familia. Es el caso de una niña que tuvo que dejar su territorio para establecerse en esta ciudad en compañía de su mamá, y el de otra niña

víctima del desplazamiento forzado, quien tuvo que dejar atrás su vida e iniciar una nueva acá. Lo común es que ambas recuerdan con cariño sus casas de origen:

Ilustración 32. Descripción Lugar Donde Vivían.



Segovia Antioquia
Segovia Antioquia era un pueblo no
tan grande ni tan pequeño había
muchísimo sol la gente era muy
buena muy buenos vecinos mi casa
era propia que le heredaron a mi
mamá tenía un patio super grande
teníamos un árbol de guamos otro
de cacao, otro de limón, otro de
naranjas etc.

Niña participante No 8.

Por su parte, la otra estudiante recuerda así el lugar de donde provenía:

Ilustración 33. Descripción Lugar Donde Vivían.

3. Mi casa era color azul con
 ventanas cafes mi casa tenia
 3 habitaciones la primera era
 la mia y la de mi hermana
 la segunda era la de mis papas
 y la tercera era donde guardabamos
 la bicicleta de mi herman y
 la mia y tambien guardabamos
 los patines.

Niña participante No 14.

Los estudiantes extranjeros no son la excepción, ya que los tránsitos de sus familiares por la ciudad, y especialmente la localidad hacen que circulen por los escenarios escolares de manera diferente a los otros, algunos durante mucho tiempo, otros más momentáneamente para tener ocupados a sus hijos durante el día mientras se resuelven asuntos apremiantes relacionados con la vivienda, la alimentación y el empleo principalmente. El reto es enorme para la escuela y su proyecto educativo, pues mientras la institución piensa curricularmente y sus procesos de educación a largo alcance, por ejemplo, para un año escolar, los niños y niñas en movilidad pueden circular por la escuela poco tiempo o asistir a ella con intermitencia. Se trata de acogerlos, protegerlos, y que la cultura escolar sea permeable a sus circunstancias pues la imposición de ritmos y tiempos de larga proyección muy frecuentemente lo que hace es marginarlos. Entonces, estos niños y niñas suelen quedar etiquetados como “malos estudiantes” o como poco aptos para el

aprendizaje, cuando lo que sobresale es su intento de adaptarse a un mundo que los mueve y sobre el que no tienen mucho control ni mucha posibilidad de decisión.

Volviendo con Izaola y Zubero, es posible identificar a partir de la otredad la forma en que son vistos quienes arriban por aquellos que ya habitaban la ciudad. La categoría de forasteros permite ubicarlos como “lo otro”, ya que se proponen ingresar a un grupo que no es ni ha sido nunca el suyo. (Schutz, 2003, p 108). Esos forasteros, al incursionar en el contexto donde se comparte la experiencia diaria cuestionan al grupo al que se acercan, rompiendo la normalidad de las situaciones y la cotidianidad vivida hasta ese momento. Al no hallar su horizonte en el espacio que recién empiezan a conocer, generan en su ser una serie de inquietudes, que deben ser resueltas a partir de preguntas para reinterpretar sus constructos culturales a partir de los existentes, y lo que les plantea el nuevo escenario. En cada escuela dialogan y negocian su cultura con la existente, a la vez que cuestionan el estado de las cosas a través de comparaciones frente a lo que estaban acostumbrados a vivir y lo que ven. “Es perfectamente lógico que el forastero afronte la tarea de leer e interpretar su nuevo ambiente social «en términos de su pensar habitual»” (Schütz, 2003, p 100). Izaola afirma que ese forastero desea ser parte del grupo, pero que, adecuarse a esa nueva lógica le llevará tiempo, lo cuestionará totalmente, asunto plenamente experimentado por los niños y niñas en tanto “nuevos” y forasteros de la escuela:

Ilustración 34. Descripción Primer Día Escuela.

yo cuando vengo a este colegio yo me sentia solo y cuando
era hora de descanso y yo me sentaba solito al
siguiente día me encontré nuevos amigos y los dos
jugamos futbol des pues se cabo el descanso
nos fuimos los dos al salón y era org de
harnos a casa

Niño participante No 5.

Esta situación fue narrada por un estudiante migrante proveniente del vecino país de Venezuela. Como se puede apreciar, es posible que esta situación se repita innumerables veces debido al carácter de la escuela, ya que en cierta medida la institución, y las personas que la encarnan, se encuentran imbuidos en los referentes de su propia cultura, y de la cultura escolar a la que están habituados. Por esto, es usual que se desconozcan las emociones y significaciones acerca del nuevo espacio que está por descubrir el niño o la niña que llega por primera vez. En palabras de Schutz, si el forastero logra acoplarse y adaptarse en un ajuste social a la nueva realidad, habrá logrado dejar de serlo, pero dadas las condiciones implica también renunciar a algo de su cultura, lo que no es fácil. Así, transitará entre sus pautas culturales y las novedosas, generando en la mayoría de los casos rechazo, ya que como comunidad receptora de inmigrantes resulta difícil pensarse el lugar del otro, su otredad en tanto los que llegan al país y la ciudad son ellos, los ajenos, y deben adaptarse.

Usualmente, la información obtenida en diarios locales habla de un elevado número de población migrante que ha llegado al país. Según datos de ACNUR, para el año 2019 la

cifra alcanzaba 1.400.000 personas, siendo Venezuela el primero en esas cifras. Pero es probable que el registro no deje ver una población más numerosa. Ante este panorama, la escuela se ve enfrentada a la realidad de una circulación muy notoria de forasteros, de otros y otras cuya alteridad no es rápidamente asimilada. Los estereotipos que van generándose en el país son reproducidos por los niños y niñas, con lo que el venezolano es señalado como ajeno, extraño e incluso como invasor. Pero, sin embargo, una característica usual es que la categoría de niñez parece imponerse y sobrepasar la xenofobia y los prejuicios. En especial es la actividad de jugar la que rompe barreras, así como las historias y anécdotas de sus lugares de origen y las referencias a ciertas gastronomías.

Pero la preocupación por “el arribo extranjero” parece que por momentos hace olvidar a aquellos migrantes internos, los que habitaban la escuela antes de la migración masiva de venezolanos. Y es que como se verá en el apartado de interculturalidad, una escuela de “sector popular” no está aislada de un contexto de barrio que es receptor de comunidades afro, culturas negras que se adaptan a la ciudad, así como de tradiciones, acentos y prácticas de otras culturas como “la paisa” y “los costeños”. Y a esto se le suma el arribo de la comunidad *Eperãrã*. Así, hay razón suficiente para repensar la labor de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, y más bien volcar la mirada a ofrecer educación para esa diversidad, en la que la diferencia es justo lo común. Se trata por lo menos de dar voz a quienes por diversas situaciones no pueden encontrar el momento para expresar todo aquello que han vivido en sus territorios, y de que esos relatos pasen de la extrañeza a la riqueza de aprender desde la variedad.

Interculturalidad. ¿la niñez pensada en su pluralidad?

La frase de que en la escuela se encuentran variedad de culturas es muy frecuente porque describe de manera muy general del día a día de las instituciones educativas, y en particular de las públicas. Eso que llamamos “cultura escolar”, está conformado por sujetos de ideas de vida muy distintas, de identidades múltiples y de territorios, edades y capitales simbólicos y discursos bastante distintos. Se trata de personas incluso con creencias, costumbres y prácticas que no necesariamente se complementan pues al contrario de lo que dice la multiculturalidad, la convivencia de lo diferente no siempre se da de manera armónica ni en equidad. La coexistencia de distintas culturas se da desde las relaciones de poder, pues unos sujetos son más valorados y apreciados como cultura que otros, y en la vida diaria ciertas culturas también enfrentan prejuicios, rechazos y exclusiones frente a las más poderosas en el contexto. El solo ejemplo de la lógica de jerarquía de los adultos sobre los niños y las niñas, o del conocimiento que imparte la escuela sobre la sabiduría popular son razón suficiente para una investigación de tesis en el tema.

Para proponer el análisis se tendrá en cuenta la categoría de **interculturalidad crítica** a partir de los planteamientos de Catherine Walsh (2009) y Fidel Tubino (2005), quienes proponen que no se trata solamente de un diálogo funcional entre culturas, para pasar más bien a convertirse en un asunto político, que trasciende el ámbito educativo para transformar y cambiar las prácticas tanto al interior de las escuelas como fuera de ellas. Asumida como una postura política, la interculturalidad permite cuestionar el sistema establecido, y las relaciones verticales y excluyentes tan usuales en la escuela, así como la discriminación que con frecuencia alberga.

A su vez, la interculturalidad también propone iniciar un planteamiento sobre las desigualdades, que para el discurso hegemónico no deben tensionarse (por ejemplo, exclusiones políticas, sociales, económicas y de otros órdenes). Por esto, es vital recuperar la voz de aquellos que han sido excluidos o invisibilizados dentro del sistema operante, para que se logre un reconocimiento cultural y crítico de los diferentes actores que hacen parte de la sociedad:

“Ser ciudadano intercultural quiere decir, en primer lugar, ser capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del ethos al que pertenezco, o en su defecto, decidir apartarme de ellos por consideraciones valorativas que considero más plausibles. Ser ciudadano intercultural es por ello ejercer el derecho a construirse una identidad cultural propia, y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios” (Tubino, 2005, p. 7).

Entonces, la interculturalidad no está de acuerdo con la idea multicultural de una escuela diversa donde se supone que todos se expresan, pero tienen más poder los que más se acercan a los criterios de la cultura hegemónica. De hecho, la lengua y el modelo de educación ilustrada de entrada ya son mayoritariamente impuestos hacia minorías y/o diferencias que llegan como “forasteros” a la escuela, o a quienes llegan a iniciar sus estudios como son los niños y niñas de primaria. Qué decir de la niñez indígena, afrodescendiente, la de región rural que además enfrentan la importancia de la sociedad urbana y de consumo. Toda su diferencia se agrava más si son muy pobres o extranjeros al país, como por ejemplo los venezolanos. Entonces la relación entre culturas es dinámica y no está libre de conflictos. Para Walsh:

La interculturalidad no existe, es algo por construir, que se extiende mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. (Walsh, Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, 2009, p140.)

Se hace necesario este tipo de planteamientos, alejándose de posturas que deseen avalar el sistema dominante, para más bien, plantear una mirada hacia lo que necesita ser cambiado; cuestionando la verticalidad de la sociedad, entendiendo las formas que por mucho tiempo no han sido cuestionadas, para reenfoclarlas en oportunidades de transformación social y cultural. Se trata de no seguir reproduciendo una escuela colonial: blanqueada, ilustrada y solo dedicada a la razón, tal como Walsh, (2009) cita a Rivera: Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Rivera, 1999)

En consecuencia, pensar la escuela hoy en día con sus fortalezas y debilidades, permite volcar la mirada sobre la riqueza cultural que por allí transita, ejemplificada en cada una de las personas que la componen, estudiantes de otras latitudes, de comunidades indígenas, los propios que habitan la ciudad, los mismos profesores y profesoras, el personal administrativo y de servicios generales y los de vigilancia. Pero desde la interculturalidad también habría que poner atención a las tensiones y desigualdades que se da en ese conjunto de culturas. Esto permite reconfigurar la idea que se tiene en la

actualidad frente a uno de los espacios más cuestionados e intervenidos como lo es la escuela, precisamente como reproductora de desigualdades, razón suficiente para justificar el título que acompaña este trabajo investigativo, ya que hablar de una escuela intercultural urbana hoy es un tanto idealista, en tanto no se reconozcan las diferencias y desigualdades que acompañan cada una de las prácticas al interior de la escuela y se consideren las voces de los niños y niñas así como sus saberes propios y prácticas culturales que traen a la escuela como potencia para el cambio y mejores aprendizajes.

Reinterpretando las palabras de Elizabeth Castillo (2001), la escuela urbana enfrenta una crisis debido a una serie de factores. En primer lugar, ocupa una frontera donde a veces pareciera que el tiempo se detuvo y que se salvaguarda del exterior. En segundo lugar, allí se perciben las desigualdades relacionadas con la inserción socioeconómica de amplias poblaciones con problemas como la falta de empleo de las familias, la pobreza de algunos de los estudiantes, las angustias económicas y sociales que viven los cuidadores de los niños y niñas debido a la migración interna y externa derivada de las crisis económicas y/o las violencias de los lugares donde habitaban. Todo esto se refleja en las tensiones entre el objetivo educativo y las experiencias de los estudiantes, y también en la convivencia diaria entre los distintos miembros de la cultura escolar. El reto es resignificar su posición, más allá de una institución carente de recursos y dedicada a paliar la pobreza y perpetuar la desigualdad y la subordinación. Más allá de la niñez con bajos desempeños en pruebas nacionales e internacionales codificadas a partir de realidades lejanas para muchos o de sujetos con deficiencia nutricional, de un lugar donde las llamadas “minorías” deben ser invisibilizadas, se trata de ver “otra escuela, la de las posibilidades de recomponer la vida y resignificar la cultura propia y la de todos y todas en la comunidad educativa.

Así, a pesar de las crisis planteadas, es menester ofrecer una mirada más apañadora de esa realidad que con crudeza circula e inunda hasta naturalizar a los integrantes de la institución escolar. Pese a ese panorama, profesores en programas de formación en maestría le apuestan por la reivindicación de esta institución, para mostrar que más allá de la miseria, la pobreza y la indiferencia que suelen circular en la imagen de lo público existe el compromiso de garantizar que quienes por allí transiten lo hagan con placer y gusto, que la experiencia escolar sea significativa en términos de acogimiento y mejores aprendizajes. Y tal empeño se lucha día a día.

En consecuencia, a lo largo de las actividades planteadas dentro de la investigación se optó por la escritura de relatos de vida por los estudiantes, específicamente con los de grado quinto de la jornada de la tarde, provenientes de diferentes lugares geográficos y de culturas diferentes, para conocer “de su propio puño y letra,” así como de su voz, las formas en que transitan por las instituciones escolares y los significados que les otorgan a sus experiencias, para así encontrar herramientas más para re-significar la escuela también desde la niñez.

Hay que manifestar que no es posible hablar de una escuela única, esa que pone uniformes a sus estudiantes y vuelve homogéneas sus mentes, esa que mediante celebraciones en el patio de recreo ubica toda esa diferencia como si fueran uno solo, unidad igual que acepta la variedad siempre que no desentone. Incluso las perspectivas multiculturales, según Alicia Barabas (2014), observan la cantidad de culturas existentes para el favorecimiento de la diversidad, mientras se impone un modelo global de cultura y economía, variedad favorecida siempre que se acomode al modelo de sociedad dominante. Por su parte, Walsh (2005) indica que hablar de multiculturalismo es a la vez segregar en

términos de relacionamiento, es una igualdad que adscribe la diferencia, pero sin permear las capas de la sociedad.

En cuanto al análisis de los relatos elaborados por los niños y niñas, y en la observación de campo realizada en la escuela, se hizo evidente la aparición de temáticas que se relacionan con la perspectiva de la interculturalidad, como las relacionadas con el territorio, las costumbres, los ritmos locales, las relaciones de socialización, y la coexistencia de culturas mestizas con otras afro e indígenas, todas en un proceso de urbanización y de primacía del modelo occidental.

En primer lugar, es posible evidenciar la aparición del *territorio* como lugar no solo geográfico sino también simbólico (Giménez. 2001), lo que permite una ubicación de fenómenos como la migración y el desplazamiento de los lugares de origen, para establecerse en espacios distintos a los de sus identidades sociales previas:

Ilustración 35. Descripción Lugar Donde Vivían.

Mi casita era Blanca y al Frente Tenia Flores rojas y Rosadas mi patio de atras era una mini montaña de piedra, y cuando se metia el sol era ermoso.

Però daba un poco de miedo en la noche y no me importaba mucho siempre jugaba. Buena no siempre algunas veces hacia Tarea de mi Colegio, no quedaba lejos ni tan cerca y me gustaba ir al Colegio.

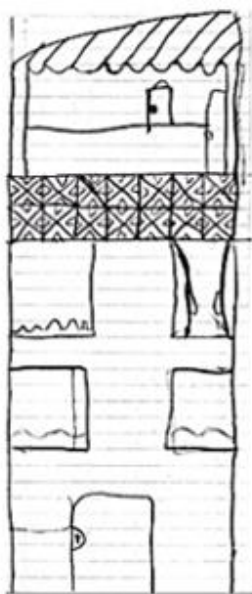
Mis amigas eran buenos con migo Todo era yo, yo era la mas alta del salon, Aunque habia mas altos pero eran de otros salones.

Mi lugar Favorito era el río poco cristal, y el parque llamado paseo azules, y por supuesto mi casa, en mi casa solo Vivian mi abuela, mamá y mi primo, y yo.

Este es el relato de una niña proveniente de Venezuela, que recuerda su casa, destacando elementos naturales que obedecen a su ruralidad. En tanto, se mudaron a Colombia su situación cambió sustancialmente, pues ahora vive en compañía de su madre en un apartamento de la zona cercana a la escuela. Ella recuerda con mucho cariño el sitio donde transcurrió parte de su niñez pues el cambio de sitio y de espacios es también un cambio de lógica de vida. Por ejemplo, un primer aspecto que los niños recientes es el cambio en la movilidad tanto en su comunidad como al interior de la casa misma. La “vida de apartamento” la hace sentir “encerrada” pero no puede salir a la calle “porque es peligroso”. Entonces, la escuela se asume como un espacio mucho más acogedor para el juego.

Pensar en los significados otorgados al territorio en clave de diversidad cultural permite reflexionar sobre la importancia que representa para quienes han tenido que dejar sus lugares de origen y establecerse en otras ciudades. Son cambios sustanciales, en términos simbólicos- culturales (Giménez, 2001), pues como lo expresa la niña, el hogar está conformado por todo lo que representa y no solo por la edificación, por las relaciones y mediaciones que se producen en ese espacio tan íntimo. Si pensamos que a la escuela llegan desde espacios muy variados, desde el lugar propio hasta el hacinamiento, desde vidas anteriores en lo rural y la naturaleza hasta niños totalmente urbanos, apuestas como estas, permitirían realizar un contraste entre las diferentes maneras de ser, vivir y saber para hacer dialogar las diferencias en marcos de legitimidad e igualdad (Walsh, 2009, p 15). Tal respeto permitiría hablar del establecimiento de relaciones interculturales desde el espacio mismo que se resignifica, y con relación a los vínculos de donde se es. Aquí territorio y familia se conjugan, la familia construyendo su identidad:

Ilustración 36. Descripción Lugar Donde Viven.



2. Como es el lugar donde vivo?
 es muy cerca del colegio, y el barrio se llama cordoba
 vivien. un apartamento con mi papi y mis hermanas y
 mi madrastra y mi mascota, El apartamento tiene 3 pisos
 y yo vivo en 2 y 3 piso, y visito a mi
 mamá y mi hermana y su hijo y su
 novio. y mi padrastro

Niña participante No 9.

Ilustración 37. Relato Ruptura Familiar.

Uvo un tiempo donde mi papa se fue del
 país y luego oca a Bogotá y a veces ablab
 con el por teléfono la señal era mala así que
 no podía ablar con el como quería luego se fue
 mi tía y luego mis primos con mi abuel
 pero luego mi papa nos aviso que ya podía
 mos irnos con el luego llega mi abuela
 para recogernos tiempo despues llegamos
 y me senti muy feliz de poder tener
 de nuevo a mis padres

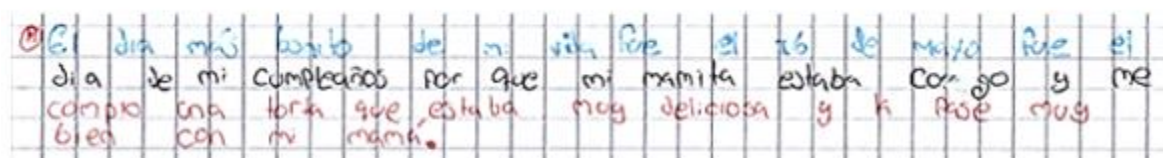
Niño participante No 5.

Entonces, la familia implica una mirada muy relacionada con el espacio que se dota de significados. Así, es posible reconocer muchos elementos simbólicos que se conforman

en clave cultural a partir de los relatos familiares: vínculos, rupturas, recomposiciones, afectos contradictorios. Y, sobre todo, el reconocimiento de que frente al ideal de la familia moderna y burguesa de padre, madre e hijos existen múltiples modos muy ligados a las culturas de origen. Por ejemplo, familias con fuerte presencia de abuelos, familias extensas que habitan un mismo barrio, mujeres cabeza de hogar, presencia de varios padrastros a lo largo de la infancia, familias esencialmente conformadas por mujeres, familias afro que se reconocen en una zona porque comparten apellido, comunidades indígenas donde la vida íntima y cotidiana es bastante colectiva. Se trata de reconocer aún más las diferencias y ponerlas en un diálogo horizontal.

Por su parte, las costumbres y ritmos familiares se tornan locales en la vida del barrio, y aportan un elemento sustancial en la coexistencia de varias culturas en tanto ofrecen oportunidades para establecer diálogos entre los participantes, relacionándolos con la forma particular que unos y otros celebran fechas especiales y viven el día a día en su cotidianidad:

Ilustración 38. Descripción Celebraciones Familiares.



Niño participante No 1.

El estudiante recuerda que cuando su madre todavía estaba con él, una costumbre familiar consistía en celebrar su cumpleaños, una práctica que apareció en la mayoría de los relatos en las actividades desarrolladas, pues los estudiantes les otorgan mucha importancia a las experiencias relacionadas con los rituales de celebración. Entre muchas conmemoraciones y ritos, como por ejemplo las celebraciones de navidad, la entrega de

accesorios de protección del tipo “contra el mal de ojo” para los bebés, la primera comunión, etcétera, los cumpleaños se recuerdan como motivo que proporciona momentos de mucha felicidad.

Por su parte, otra niña manifiesta que los mejores momentos relacionados con su familia tienen que ver con la costumbre de irse a pasear aprovechando los fines de semana cuando todos pueden disponer del tiempo fuera de sus ocupaciones laborales. Al momento de plantearle la actividad de elaboración de un relato, la niña se tornó muy colaboradora, comentaba que no sabía por dónde empezar, que quería contar muchas cosas, que este tipo de actividades le gustaba mucho, que escribir y dibujar eran sus mejores pasatiempos. Como se evidencia en su escrito, con frecuencia el lugar no significa tanto por el escenario mismo como por las experiencias familiares y de gozo que allí suceden:

Ilustración 39. Descripción Experiencias Familiares.

Mi mejor día en melgar
 melgar = era un lunes y
 fuimos a piscina porque estaba
 siendo mucho calor y me
 regalaron un pabo real y
 y el ultimo día de la
 vacaciones me fue a un
 matrimonio y la novia era
 hermosa y después para una
 fiesta y me meti a piscina
 y al otro día me vine
 a bogota.

Niña participante No 6.

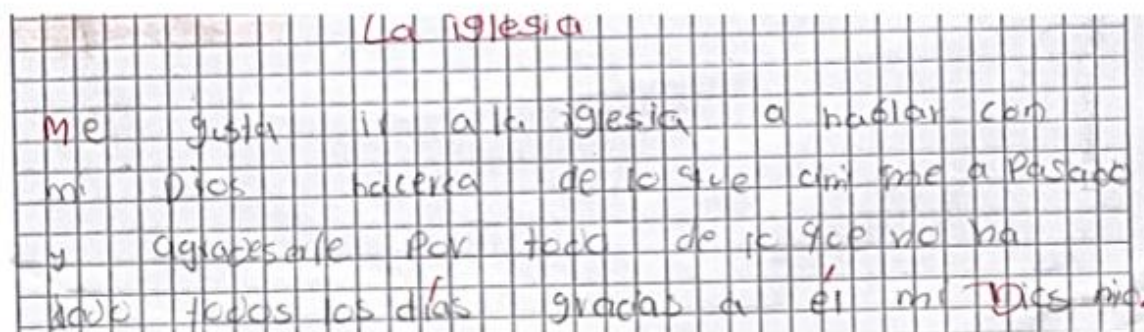
Si se establece que para hablar de interculturalidad primero se debe hablar de identidad (Walsh, 2005), se justifica la importancia de explorar los significados que les

otorgan los niños y las niñas a sus experiencias familiares, en tanto sirven como referentes de reconocimiento y construcción de su misma identidad. Es este el vínculo fundante pues es el primer colectivo del que hacen parte, del que reciben valores y miradas éticas sobre cómo ser en la vida, y en donde se educan en género respecto de cómo asumir la feminidad y masculinidad. Pero de nuevo la diferencia entre la familia ideal y la variedad existente llega a la escuela vía las vidas de niños y niñas. Por ejemplo, si bien hay relatos de papás trabajadores y proveedores, la ausencia de figura paterna es muy usual, con lo que la figura materna se extiende a infinidad de situaciones relacionadas con el cuidado, afecto; y también la figura materna se desplaza hacia tías y abuelas, quienes como feminidad cuidadora proveen de soporte afectivo.

Otro aspecto que cobró vital importancia dentro de la investigación fue el asunto de que los niños y niñas establecen relaciones con lo espiritual, asunto que se expresa en la religión y en particular en las prácticas religiosas que tenga su familia. Se evidencian las construcciones culturales que emergen desde el seno de la familia relacionadas con la religión y el carácter ideal de un ser superior, esto se traslada generacionalmente a la descendencia. Otra lectura sugiere, desde la sociología, que estos comportamientos inciden directamente en identidades colectivas, pues adscribirse a una religión correlaciona con un cierto modo de familia e incluso de escuela (Pérez- Agote. 2016). Pero a la luz de construcciones interculturales su importancia no es menor pues da un sentido de trascendencia a los niños y niñas y los vincula con una jerarquía que incluso está por encima del mundo adulto que los educa. Y aquí vale la pena destacar justo la amalgama de creencias que se mezclan: Las prácticas católicas no se contradicen con búsquedas de magia, “para la suerte y el amor, profe”, o con la consulta de saberes que predigan el futuro.

En todo caso, la participación en rituales de feligresía hace parte de la cotidianidad de los niños y niñas, por ejemplo, el caso particular una niña que argumenta que le gusta asistir a la iglesia los domingos en compañía de su madre y su hermano, sintiendo que es un momento para agradecer a Dios por todo lo que le ha dad

Ilustración 40. Descripción Experiencias con la Religión.



Niña participante No 7.

Volviendo al enfoque intercultural, aunque cada estudiante resignifica su experiencia desde lugares diferentes, lo interesante del ejercicio pedagógico en la escuela consiste en establecer un diálogo entre aquellos que día a día comparten elementos propios de cada cultura. Así, la institución se deslinda de la idea de establecer una sola cultura, por lo que resulta pertinente establecer vínculos culturales entre los participantes para que estas experiencias se conviertan en prácticas interculturales:

Ilustración 41. Descripción Primer Día de Escuela.

1. Cuenta me como fue tu primer día en esta escuela:

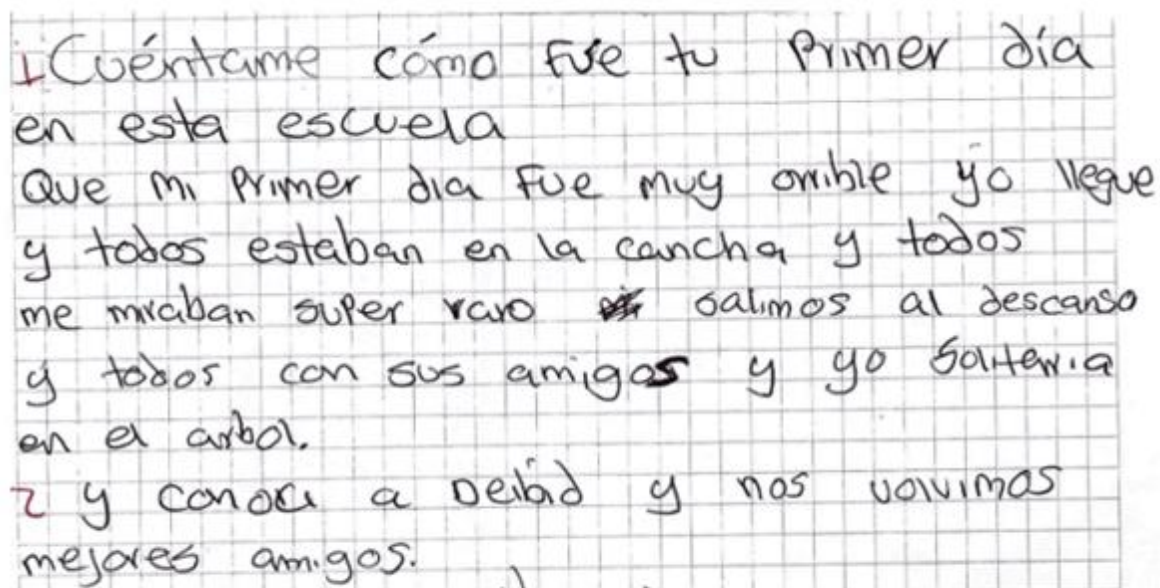
1. El primer día fue llegar a esta escuela fue que conocí a Katerin después conocí a una niña que se llamaba Lorena y ella era indígena y deid tenía una profe embarrasada llamada (Dialler) y ella era muy buena también me miraba como que raro pase a tercero fue estaba con mi amiga Katerin y con seguí a una amiga Wendi y a line sadi y en tercera estaba con la profe corcepciona. Fin

Niña participante No 3.

A lo largo de este escrito es posible evidenciar por parte de la niña la recreación de su llegada a la institución, con el establecimiento de relaciones con pares distintos a ella, a partir del hecho de compartir un escenario como la escuela. Para Walsh (2005) no es posible hablar de interculturalidad sin ligarla directamente con la identidad, y en este ejemplo se percibe una progresión en la forma de relacionarse de la estudiante pues va estableciendo vínculos con otros diferentes a sí misma que inicialmente juzga como “raros”, lo cual ocurre a través de espacios de socialización. También aparece una otredad muy significativa para la adaptación escolar, la profesora, en este caso con cualidades positivas, que le permiten un afianzamiento en el reconocimiento de su identidad y la valoración de las diferencias que circulan en la escuela. Pero como se indicó en apartados anteriores, la llegada a un espacio como la escuela, también adquiere para algunos

estudiantes sentidos negativos, que con el tiempo se revierten en encuentro con otros, reflejados en la amistad:

Ilustración 42. Descripción Primer Día Escuela.

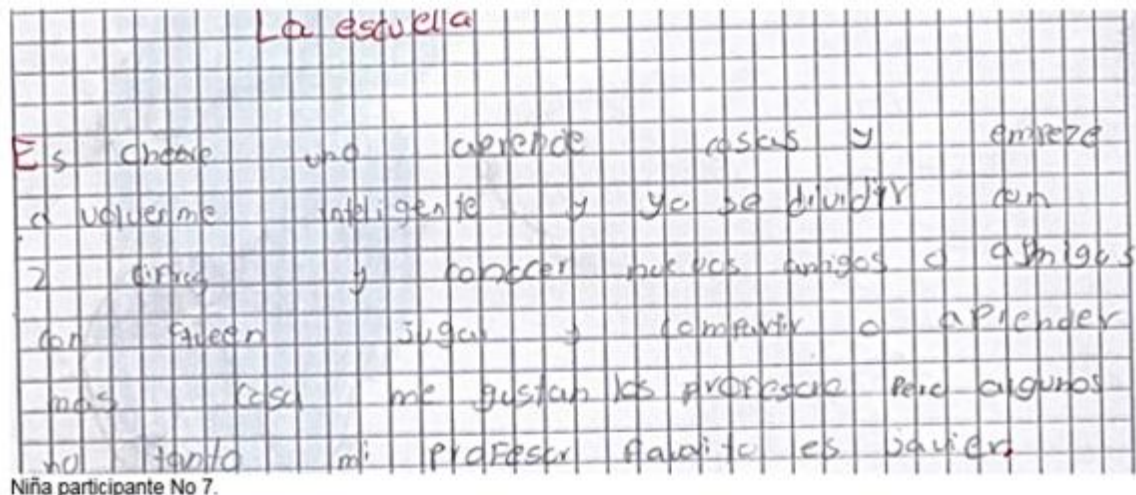


¡Cuéntame cómo fue tu Primer día en esta escuela
 Que mi primer día fue muy orrible yo llegue y todos estaban en la cancha y todos me miraban super raro ~~en~~ salimos al descanso y todos con sus amigos y yo saltaría en el árbol.
 2 y conocí a delia y nos volvimos mejores amigos.

Niña participante No 8.

Si bien la situación presentada se caracterizó por un momento de tensión para la estudiante, a partir de la negociación, se logró un enriquecimiento en sus relaciones con pares, potenciando prácticas interculturales, enmarcadas en la socialización, respeto y confianza:

Ilustración 43. Descripción de la Escuela.



En ese orden de ideas, hay que reconocer que las experiencias escolares pueden ser totalmente diferentes para los diversos actores, y si bien remiten a la mirada que se tiene sobre la escuela como un lugar de desigualdades, también suceden en negociaciones en que las relaciones se construyen a partir del intercambio entre unos y otros, encontrando elementos para articularse desde la interculturalidad, o incluso desde un “tercer lugar”, donde no solo se resignifica la propia cultura, sino que cambia con otras, de lo cual resultan procesos de hibridación cultural (Homi Bhabha, 1994).

Así mismo, el reconocimiento inicial de la identidad que se logra a partir del contacto con la familia y el territorio, expresada en la forma en que viven, refleja también una relación que es capaz de trascender y llegar a la escuela. Hay así un motivo suficiente para tener en cuenta este tipo de actividades de diálogo y articularlas dentro del cúmulo de aprendizajes que construyen los niños y las niñas día a día. Se trata de experiencias relacionadas con el cuidado, la socialización, alimentación, esparcimiento, la expresión de lo particular de cada uno, de modo que la vida infantil se torna un tema central en la educación:

Ilustración 44. Descripción Lugar Donde Viven.

El lugar donde vivo pues me gusta porque
estoy con mi familia Papá, Tía, Tío, Primo,
Abuelita los sábados mi papá y yo vamos
al parque y comemos helado y a veces vemos
películas y hacemos Palomitas de maíz con
papas fritas y Platanos y después el
y yo miramos televisión y pues al otro
día el se va a trabajar a las 7:00 am
y yo me quedo con mi tía y ella me
da de armarzar y de hay me voy para
el colegio y cuando llega mi tía me da
de cenar a las 7:30 pm mi papá llega
y nos ponemos a dormir y así es
mi casa.

Niña participante No 10.

Un asunto muy interesante para la presente investigación es la presencia de niñez indígena en la escuela. Si bien en el grupo de participantes del estudio no fue posible tener la voz de niños o niñas indígenas, las observaciones del docente-investigador permiten registrar asuntos relevantes de la interacción entre sujetos indígenas, afros y muchos mestizos que usualmente hablan de sí mismos como “morenos” e incluso como “blancos”.

Retomando los postulados de Catherine Walsh, la interculturalidad significa como concepto unas prácticas “entre culturas” (Walsh, 2005), pero reconocidas en tanto se caractericen por su igualdad, lo que debe ser reconocido a partir del respeto y la visibilidad de las identidades que dentro de los espacios escolares son consideradas como minorías, y subvaloradas a los ojos del sistema hegemónico dominante. (Walsh, 1998). Entonces, si

bien se entiende que la interculturalidad no es un asunto solo de relación hacia el otro negro o indígena, sino que implica toda la variedad que se ha descrito en “los mestizos” (que como ya se dijo se nota en su manera de relacionarse con el espacio urbano, en sus modos de familia, en su religiosidad), la presencia de una comunidad indígena si es un motivo que invita fuertemente a pensar la cultura escolar desde asuntos como la etnia y la raza.

No es, por lo tanto, ajena a la mirada de una escuela como ésta, ubicada en un barrio de sector popular que acoge mucha inmigración racializada, la presencia de indígenas pertenecientes a las comunidades *Eperãrã* y *Uitoto*, de comunidades afro de las regiones pacífica y atlántica, migrantes venezolanos y de diferentes regiones del país. Se trata de poblaciones que llegan consideradas como vulnerables por el Estado, ente del que se supone deben recibir ayudas y bajo ese discurso llegan a la propia institución escolar. Y estas poblaciones en su mayoría son estigmatizadas por sus costumbres, ritmos de aprendizaje, formas de vestir, alimentación y lenguaje.

Indagando sobre el proyecto de interculturalidad que se desarrolla con la población indígena *Eperãrã Sia Pidãra*, provenientes en su mayoría del Cauca, por parte de la Secretaría de Educación Distrital SED, hay bastante distancia entre la idea de una etnoeducación y una educación multicultural con lo que realmente se implementa en la institución. Hay apoyo pedagógico de un hablante bilingüe en la escuela y se pudo constatar que el proyecto se articula a varias profesoras, e intenta ocuparse de estudiantes que no hablan español. Pero justo la perspectiva va enfocada más hacia una mirada multicultural pues se tiende a la folclorización de la cultura indígena, lo que se percibe en algunas actividades esporádicas con los estudiantes indígenas, y en su exhibición en ceremonias y reuniones de toda la escuela.

Se supone que, al inscribir la institución escolar como pionera en prácticas entre cultura, los planes de estudio deben pensarse en dicha clave, con flexibilizaciones curriculares, atención en orientación escolar especializada y apoyo pedagógico en lengua indígena. Sin embargo, poco de esto se implementa y más bien es evidente que en algunas situaciones la misma cultura escolar no los acoge con la alegría multicultural prescrita. Más bien hay prejuicios, debido a la forma en que se comportan -para algunos resultan personas muy calladas, para otros difícil vincularlos en actividades relacionadas con el juego entre niños y niñas-, en fin. Así como se explicitó en otros apartados, su aparición se da en escenarios como las izadas de bandera, donde es recurrente el baile y presentaciones que impregnan de exotismo sus prácticas culturales. Entonces, pareciera que los Eperārã se enfrentan a un proceso de asimilación paulatino y difícil, pues su cultura no logra circular significativamente en la institución. El ejemplo también atraviesa aquellos estudiantes que pertenecen a población afrodescendiente e inmigrante; se evidencia una ruptura entre la escuela y los diferentes actores que por ella circulan.

Así los niños y niñas *Eperārã* tienden a ser aislados mientras adquieren el lenguaje español, aunque luego los varones suelen volverse estudiantes muy consagrados. Las niñas son el centro de las danzas “tradicionales” en las presentaciones escolares, aunque resignifican el cuerpo y su desnudez pues el entorno urbano, religioso y occidentalizado, además del frío clima bogotano, les impone el pudor y hace que rápidamente cambien su vestimenta. Esto contrasta con la gran expresividad del cuerpo negro, que ellas adornan y destacan por ejemplo en sus peinados, y de cuya belleza las adolescentes afro se sienten muy orgullosas. Y la tranquilidad y el ritmo pausado de los indígenas también contrastan con la efusividad negra y con el acelerado ritmo mestizo. Finalmente, unos y otros se

relacionan, aunque con sus propios códigos. Por ejemplo, las niñas afro socializan mucho entre ellas, casi como grupos muy territoriales, mientras que las indígenas tienen más bien una referencia fuerte de ser parte de una comunidad, incluso si están en la escuela, asunto que permanentemente les recuerdan los varones *Eperārã*.

Retomando esta posición a partir de la interculturalidad crítica, acuñada desde Catherine Walsh y Fidel Tubino, urge intervenir en las prácticas culturales que circulan día a día en la escuela. Por dar un ejemplo, en lugar de que solo los *Eperārã* aprendan español valdría la pena atravesar el currículo con la pregunta por otras lenguas, saberes, cosmovisiones y prácticas. Se trata de cuestionar de forma directa la forma en que las políticas públicas son institucionalizadas, para evitar vanagloriarse de tanta diversidad de estudiantes en la institución, y trascender su tratamiento como espectáculo en fechas especiales, como se anotó anteriormente sólo en bailes, folclorizando sus vidas, rindiendo informes a las entidades territoriales para estimar cifras de cobertura, pero que difícilmente son aterrizadas en la cotidianidad de los espacios escolares.

Si se asume que la interculturalidad aún no existe, pues es un proceso y no un producto terminado, se trata de poder alcanzarla por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Guerrero, 1999), razón suficiente para que las apuestas educativas desde las escuelas se adscriban a procesos en los que se aborde de una manera crítica la convivencia entre culturas. Pero si la interculturalidad no solo busca la coexistencia adaptada e invisible de los diferentes, por lo que interpela las relaciones de poder, surgen entonces preguntas como ¿A quién le interesa la interculturalidad? ¿Qué sujetos deben transitar por la interculturalidad?

Se pueden escribir infinidad de planteamientos relacionados con el tema, pero una forma de plantear salidas al asunto tendría que ver con el replanteamiento de no permitir que el asunto intercultural en las escuelas siga transitando de manera superficial al tratar los ámbitos raciales y étnicos. Es tiempo de pensar ¿a qué se apuesta? ¿a escuelas interculturales o a prácticas interculturales? Hasta el momento ha sido evidente que los lugares por donde transita la interculturalidad no han logrado permear los niveles más profundos de la cultura escolar y que las políticas se erigen en procesos que casi no tocan a la generalidad de los mismos sujetos que hacen parte de las escuelas. Aún no se ha logrado evidenciar el carácter potente que generaría repensar el espacio escolar desde otras lógicas culturales, alejadas de la burocracia y los contenidos algunas veces vacíos que representan para los estudiantes experiencias carentes de sentido, obedeciendo más bien a requerimientos formales muy ajenos al verdadero sentido de la educación como transformación social.

Por lo tanto, no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla (Posada. 1997), lo que invita también a entender la matriz colonial que rige los sistemas educativos, para tratar de descentrarla, y asumir que el saber circula por diferentes lugares, que los contenidos sin una finalidad que toque las prácticas y significados de las y los estudiantes no representan sentido. El reto está en basarse en la particularidad que representa cada institución escolar desde su contexto específico y su variedad de sujetos y culturas, para reformular sus proyectos educativos, acoger a la comunidad de formas más positivas, y no solamente para recriminar las carencias percibidas en procesos educativos que resultan ajenos para los niños y niñas, o

desde una posición superior que se queja por no lograr imponer una idea moderna, colonial y blanqueada de educación, de sujeto y de sociedad.

Repensar los lugares que cada uno ocupa dentro de la estructura de la sociedad, no es una tarea que se deba echar en saco roto, pues reta a ser capaces de mover los privilegios de unos y las subordinaciones de otros. Se trata de ser capaces de contar otras historias, desde los lugares que sean construidos a partir de lecturas e interpretaciones más plurales de la realidad, que entrarían en consonancia con los postulados de las pedagogías críticas lideradas por Freire en los años 60, en los que los sujetos asumen su papel político y lo agencian en diferentes contextos de participación (Ortega, 2009) algunas veces desde la escuela desconociendo los giros inesperados que ha logrado en términos de oxigenar sus planta docente, adquirir mejores y no tan novedosos equipamientos para hacer más llevadera la jornada escolar, un servicio de alimentación que a ojos de expertos se inscribe en migajas frente al despilfarro en otros rubros, pero para quienes va dirigido se convierte en motivos de alegría y socialización.

Conclusiones

A continuación, se ofrecen las conclusiones derivadas del trabajo investigativo relacionado con la escritura de relatos de vida por parte de los niños y niñas de grado quinto de la institución educativa José Joaquín Castro Martínez ubicada en la localidad 4 de la ciudad de Bogotá, así como con las observaciones de campo dentro de la labor misma del docente en tanto investigador de su contexto. No obstante, las conclusiones más que definiciones finales se entienden como asuntos de debate, que llaman la atención sobre la posibilidad real de hacer de la escuela un espacio intercultural.

En primer lugar, a partir de la metodología planteada fue posible evidenciar la importancia que tiene la utilización de los métodos biográficos en la escuela. Retomando su lugar epistemológico en espacios escolares fue posible incentivar la voz de los niños y niñas, a través de la reconstrucción sistemática de una parte de sus vidas mediante la escritura de relatos relacionados con su ingreso y permanencia en la escuela. Al aplicarles los marcos de comprensión necesarios para que la teoría permita un posterior análisis fue posible poner en el centro los significados de la experiencia infantil. Pero, ante todo, se ofreció la posibilidad de darles la palabra desde ellos y ellas mismas, haciéndolos partícipes y protagonistas de sus historias, de modo que sus vidas resultan un conocimiento importante de ser recuperado en la escuela.

En cuanto al instrumento utilizado, de escritura de relatos, se reconoce la dificultad planteada por algunos de los estudiantes al momento de plasmar sus pensamientos y organizar la información de asuntos biográficos por escrito, aunque al principio se ofreció un plan como guía, que les permitiera orientar y organizar un contenido, no muchos de

ellos y/o ellas lo siguieron, ya que prefirieron escribir mediados por la emoción y la idea de contar aquello que consideraron objeto de su experiencia.

En consecuencia, se hace necesario realizar una reflexión relacionada con los procesos de escritura, ya que en algunos de los escritos fue muy común percibir faltas en la apropiación de las reglas ortográficas, planificación del texto, desarrollo de algunas ideas, y en la construcción de unidades de sentido que permitieran extraer muchísima más información y aportar para el análisis de los sentidos otorgados a sus relatos. No obstante, se exhorta el uso de los relatos como pretexto en el aula para potenciar las habilidades de escritura de los niños y niñas.

Así, es recomendable implementar estrategias en el aula relacionadas con la escritura de textos narrativos que redunden en mejores desempeños de los y las estudiantes al momento de asumir actividades escriturales, explorando diferentes tipologías textuales. En la investigación se pudo comprobar que a partir de la escritura de textos narrativos en el aula se fortalecen los procesos de socialización de los y las estudiantes, mediante la escucha y la participación en un tema central: ellas y ellos mismos.

Como investigador se resalta la colaboración de las y los estudiantes en la producción de toda la información. Así mismo, se destaca la apertura que se generó durante el desarrollo de las actividades, lo que permitió abordar temas que en la mayoría de los casos no se hablan en los espacios de socialización en la escuela. Un hecho para resaltar tiene que ver con la escritura del primer relato por parte de una niña, quien manifestó su agradecimiento por ser escuchada. El caso refuerza la idea de que este tipo de ejercicios investigativos facilitan la apertura hacia mejores formas de comunicación y mejores tránsitos por las instituciones escolares.

También se presentaron momentos de crisis dentro de la investigación, relacionados con la forma en que los y las estudiantes escribían sus relatos. El asunto fue que, con miras a obtener información pertinente, y atendiendo al campo de formación en español por parte del investigador, no le resultó fácil abandonar la mirada a los textos desde aspectos formales de la lengua, reproduciendo aún más la idea de cuáles son los saberes que deben circular por la escuela. Esa obsesión por la forma de la lengua deja de lado otras formas de acercarse al conocimiento, y produce una valoración que tiende a dejar de lado el fondo, los significados de la experiencia vital de estos niños y estas niñas.

Dentro de la investigación planteada, el trabajo de campo permitió establecer diálogos más directos con algunos de los y las estudiantes que han hecho parte de la institución desde preescolar, lo que ha implicado verlos crecer dentro de la escuela, acompañarlos en su proceso educativo a lo largo de los años y reconocer las historias que hacen parte de sus vidas. Cada una de estas biografías se convierte en parte importante de la experiencia, por lo que encontrar los significados otorgados a cada una de ellas implicó un compromiso en términos interculturales para reconocer la diferencia y valorarla como parte constitutiva de la escuela.

Un resultado muy importante es la evidencia del rol que ocupa la familia como génesis en los procesos de construcción de las identidades en los niños y niñas, ya que, a partir de allí encuentran los primeros referentes para establecer vínculos sociales, relacionados con el afecto, el cuidado y el bienestar, y también la violencia y la desatención, representados en las figuras que componen su círculo próximo, para más adelante interactuar en espacios como la escuela.

No obstante, a través de la investigación se corroboró que dentro de la institución el tipo de familia idealizado dista mucho de la realidad de los y las estudiantes. Al realizar la caracterización fue posible determinar que los niños y niñas no siempre viven con sus dos progenitores. Muchos son criados por mujeres que ante la reiterada ausencia del “paternaje” masculino asumen su labor como jefas de hogar, algunos conviven con familia extensa y personajes como las abuelas o tías, que son quienes proveen el cuidado y alimentación; otros por su parte están al cuidado de las hermanas mientras los adultos ejercen labores remuneradas. Así, hay una familia institucional, imaginada por el Estado y la escuela (y también por la iglesia) que no “encaja” con las dinámicas de los niños y niñas, y sus distintas culturas. Entonces, hay razón suficiente para repensar los escenarios escolares, de modo que sean capaces de brindar apertura a las realidades familiares múltiples, propias de una sociedad en constante cambio.

Una vez se transita del núcleo familiar a la escuela, ésta se convierte en el lugar por excelencia para continuar con la materialización de las identidades de los niños y niñas en tanto se hace evidente la riqueza cultural que confluye en cada salón de clases, lo que se ve reflejado en las formas de hablar, vestir, estudiar y relacionarse con los demás. Aquí una articulación entre ambas instituciones es clave pues si el proceso educativo entiende y atiende las particularidades de la experiencia cultural de los niños y las niñas, la adaptación a la cultura escolar es mucho mejor y la aproximación al conocimiento cobra más sentidos para las realidades de estas personas. Se trata entonces de imaginar una escuela que acoge la diversidad de vidas y de experiencias de los niños, niñas y sus familias, y que renuncia a imponerles sus modelos para intentar más bien un diálogo entre procesos.

De otra parte, los niños y niñas ingresan a las instituciones educativas con unos saberes, prácticas y creencias que muchas veces no son tenidas en cuenta en la planeación de actividades o para establecer currículos, ya que es mucho más fácil igualar a sus integrantes antes que reconocerlos en su particularidad. A partir de lo planteado, es urgente evitar las naturalizaciones relacionadas con los estudiantes que por allí transitan, reconocerlos a partir de sus diferencias culturales antes que homogenizarlos. Pareciera ser que la escuela, atendiendo a sus funciones de producción de sujetos adaptativos a la sociedad, se ha dedicado más a consolidar “contenidos” que en su gran mayoría están descontextualizados, no se articulan con la realidad y las experiencias de la población. En palabras de Melero (2001) quienes asisten a la escuela son totalmente diferentes, por lo que vale la pena repensar la uniformidad de los contenidos, así como las metas que se establecen.

Es obvio que, si bien se reconoce la diferencia cultural que habita la escuela en cada uno de sus integrantes, al momento de rastrear los aportes desde el currículo y las políticas públicas nacionales para trabajo con comunidades diversas, desde mestizos de origen campesino y arraigo popular hasta afrodescendientes e indígenas, la institución no asume a profundidad una perspectiva intercultural. Quizás por esto los estudiantes no reflejan esas temáticas, no las reconocen, bien sea porque no se las aborda transversalmente, con toda la responsabilidad y fortaleza necesarias, o por el contrario, se continúa con la idea de cierta reducción de las culturas de los y las estudiantes, de su vinculación en actividades en las que poco se manifiestan diferencias relacionadas con la procedencia a su grupo social, su territorio, y sus culturas familiares.

Si bien la institución realiza acciones relacionadas con la interculturalidad queda la pregunta de si se concentran sobre todo en la visibilidad de lo indígena, pero en gran desconexión con la experiencia infantil indígena en la ciudad, y obviando las realidades de los otros estudiantes que si bien son la mayoría de la población también poseen identidades culturales muy diversas.

Si bien los niños y niñas involucrados en la presente investigación no están directamente vinculados a los proyectos de interculturalidad de la escuela, la observación participante del docente-investigador permite preguntarse si la *folclorización* es el elemento más reconocido por los estudiantes en las formas en que se visibilizan las diferencias culturales, a través de bailes, vestidos típicos, trenzado del cabello... dentro de los espacios ofrecidos como interculturales, donde quienes se “exponen” son esencialmente niños y niñas afrodescendientes y niños y niñas indígenas. ¿Y las otras culturas qué? ¿Qué raíces campesinas habitan aún la escuela? ¿A qué culturas populares se vinculan estos niños y niñas? ¿Qué culturas “nuevas” y globales llegan a la escuela a través del consumo de músicas y modas? Estas son preguntas que poco se indagan y que sin embargo son la base cultural de los estudiantes.

Y es que la identidad no solamente se adscribe a elementos étnico- raciales relacionados con el color de piel, sino que transita por otros lugares donde la cultura y las experiencias han permitido configurarla lejana a esencialismos. Esto se refleja en los sujetos y sus múltiples formas identitarias, dependiendo del contexto social en que se diversifiquen sus acciones y sus adscripciones vitales.

La identidad se construye a partir de la interacción con el entorno, que para el caso particular de los niños y niñas de este estudio son los amigos y las amigas, pues la

socialización con pares resulta un eje fundamental después de la familia. Y esto se materializa en las relaciones que establecen los niños en su categoría de estudiantes desde el momento mismo de entrada a la escuela. En algunas de las actividades propuestas fue evidente la importancia que los niños y niñas otorgan a la socialización y a los primeros amigos como soporte frente a una escuela que, aunque en principio les genera temor luego se convierte en un espacio de acogimiento y reconocimiento, esencialmente por la posibilidad de “hacer amigos” de encontrar “a la mejor amiga”. Sin embargo, los vínculos de amistad se diferencian por género: Espacios como la cancha de fútbol, donde los deportes permiten configurar aún más sus vínculos de socialización reflejados en camaradería, afinidad e incluso rivalidades, son netamente masculinos como lo manifestaron los niños, frente a espacios donde las niñas se sienten más fuertes en romper las barreras con aquellos que no conocen estableciendo vínculos de socialización y posteriormente amistad. Entonces, la escuela y el significado diario que se le da a los espacios tiende a segregar por géneros y a exaltar aspectos diferenciados de la identidad: el cuerpo y la destreza se valoran en el cuerpo de los varones mientras que diálogo y empatía se exaltan como comunicación femenina propia de las niñas.

En este punto, el cuerpo resulta un dato importante no solo para establecer diferencias de género sino además para dar la categoría misma de niñez. Una inquietud importante es cómo se reconocen a sí mismos estos estudiantes como niños y niñas. Al momento de preguntar sobre la niñez a los mismos sujetos de la investigación, se observó que muchos de ellos la adscriben a partir de su cuerpo biológico que perciben diferente en comparación con el adulto, por ejemplo, ser de menor estatura que los otros adultos de sus hogares. Pero también se trata de los lugares sociales que se ocupan, tales como estar al

cuidado de alguien mayor, pertenecer a una familia, por la colaboración en algunas labores de la casa, a través del juego y los amigos e incluso por los gustos musicales que comparten con su propia generación. En síntesis, se puede decir que la categoría de niñez referida por los y las estudiantes da unas identidades que provienen de construcciones sociales que se reflejan en la interacción con la familia (socialización primaria) y luego trascienden a otros ámbitos como la escuela, reflejada en la figura del profesor/profesora o los amigos y amigas (socialización secundaria). Y esa identidad se forja en términos de cualidades emocionales, responsabilidad moral o capacidades intelectuales. (Berger y Luckmann, 1986), pero también en el vínculo con las culturas de origen y en su acople con la cultura escolar y la del entorno urbano. Por dar un ejemplo, la idea de que se deja la niñez para volverse hombre o mujer varía muchísimo según la adscripción cultural y el género. Hay grupos culturales y familiares que valoran la pronta autonomía de los niños y apoyan su búsqueda económica, mientras que a las niñas les dan un lugar como cuidadoras, derivado de una naturalización de su rol como mujeres sinónimo de maternidad. En cambio, otras culturas más occidentalizadas tienden a extender la infancia y a proteger en la idea de niñez por más tiempos a sus hijos e hijas.

En este rastreo de la propia idea de niñez, al indagar con los niños y niñas no fue posible evidenciar en sus narraciones la *categoría de derechos*, discurso que por contraste circula mucho en el Estado y todas sus instituciones que intervienen la escuela. Cuando hablan de unas obligaciones para con sus familias o la escuela, ninguno de ellos se narra a sí mismo como sujeto de derechos, relacionado con las leyes que sirven igualmente a los adultos pero que les dan una protección especial por ser niños o niñas. Es decir, que no se encuentra explícitamente un reconocimiento como sujetos políticos que demanden

derechos, lo cual no quiere decir que no ejerzan roles de autonomía y liderazgo frente a las formas en que se relacionan con sus pares, decidiendo de qué formas asumir sus amistades, las pautas y reglas para sus juegos, etcétera.

Otro aspecto importante es que se resalta la construcción identitaria de los niños y niñas a partir del hecho de ser *inmigrantes*, sujetos que transitan por contextos distintos y replantean sus trayectorias de vida y sus acumulados culturales cuando cambian de territorio. Se evidencian cambios de sus contextos, modificaciones en sus culturas y rupturas en las formas de socialización que se venían presentando en el ámbito familiar y local, derivadas del cambio de país o ciudad: cambian sus ritmos de vida, costumbres, vestuarios, alimentación entre otros. Y tratan de mantener celebraciones, rituales, creencias vinculadas a sus regiones de base. Al llegar a nuevos espacios deben realizar negociaciones culturales para adaptarse a la cultura que los acoge, o por el contrario perpetuar la idea que se sigue siendo diferente, aunque se comparta el mismo escenario cultural, como por ejemplo la escuela que los acoge.

En cuanto a la cultura escolar, es evidente el tránsito que se presenta en tanto hay ruptura con el ámbito familiar, lo que se refleja en su primer día de clases que para la mayoría fue un lugar de confrontación, soledad, miedo, pero que a lo largo de los días se supera en tanto son capaces de establecer vínculos de amistad con otros niños y niñas que se encuentran en las mismas circunstancias. Pero la cultura escolar implica también un enfrentamiento con nuevas rutinas, horarios, formas de uniforme, jerarquías e incluso discursos sobre el aprender y el conocimiento... Y esto no siempre resulta fácil de captar, especialmente si se viene de una cultura distante a las formas de escritura y de lenguaje que la escuela urbana y occidental da.

Parte de los significados otorgados a la escuela se pueden evidenciar cuando se solicitó a los y las estudiantes recrearla por medio de un dibujo. Llama la atención las formas en que apropian el espacio: unos lo reflejan en ambientes donde el juego, la naturaleza y el esparcimiento cobran mucha más importancia que los mismos edificios que se relacionan con el orden y las filas, así como con el conocimiento. En esa perspectiva, las madres y los padres de familia aportan elementos para realizar otras lecturas, ya que les transmiten a sus hijos e hijas la idea de progreso que se le atribuye a la escuela: “estudiar para “ser alguien en la vida”, Se percibe en la escuela la oportunidad de movilidad social que requieren como familia, para aprovechar aquello que algunos progenitores y cuidadores no lograron obtener. Un anhelo que justifica muchos esfuerzos para acompañar a ese ser que como nueva generación va a la escuela.

La cultura escolar permea todas las actividades de la escuela, incluso hasta las formas en que los niños son capaces de narrar las asignaturas que más les gustan. Por ejemplo, algunas las relacionan con cierta idea de prestigio encaminado hacia los capitales simbólicos que sus padres y madres consideran como “inteligencia”. Así, valoran las competencias numéricas más que las artísticas (que sin embargo a muchos les agradan), aprecian el gusto por la lectura cuando tienen acceso en sus casas a libros, y disfrutan de asignaturas en el espacio libre, aunque les desagrada el forzamiento físico de sus cuerpos. Pero la experiencia por algunas asignaturas en la escuela tiene que ver con las experiencias pedagógicas que las acompañan, por eso, fue fácil escuchar que les gustaban tales o cuales asignaturas según los profesores que las impartían, generando gusto o apatía en ciertos momentos, tal como lo manifestó una niña cuando se sentía agobiada por el volumen de tareas.

Entonces la valoración de la escuela por parte de los niños y niñas si bien pasa por la idea de un lugar para aprender, para el ascenso social, se fortalece esencialmente en la idealización como un lugar pleno para la socialización, donde los mundos relacionales de los estudiantes son centrales y se afianzan mediante vínculos y emociones que entran a definir propiamente su niñez. Quizás por esto, cobran vital importancia las valoraciones otorgadas por los niños y niñas a las celebraciones como parte fundamental de su paso por la escuela, transitando entre cumpleaños, puestas en escena de mitos y leyendas, salidas recreativas y pedagógicas e izadas de bandera. Tales eventos les permiten ampliar sus horizontes de socialización, de liderazgo y la exploración de talentos y vocaciones a veces ocultas para algunos de ellos. Así, la escuela se convierte más allá de ese edificio frío y disciplinar, en un lugar donde se puede gozar, reír, ser libre y hasta expresarse.

Sin embargo, no se pueden desconocer los rituales propios de la escuela cargados de elementos simbólicos en los que el orden y las filas se hacen presentes, el uso correcto del uniforme para las formaciones en el patio de recreo es obligado, y el orden para el traslado al edificio de bachillerato, que es el lugar donde se reúne la comunidad, es imperativo y concita las miradas de los estudiantes más grandes sobre los pequeños... Se trata de un momento colectivo que indica las rutas de crecimiento y de avance en el mundo escolar, un lugar por alcanzar “el otro año”, idealizar el cambio de horario, y conocer a muchos más profesores. Los eventos en la sede de bachillerato reflejan para los niños y niñas el poder que adquiere la institución en tanto dispositivo que moldea sus cuerpos, y refleja la cultura que impone un modelo a seguir, ejemplificado en la homogeneización de sus actores. Y a la vez, es un encuentro con los ideales del mundo juvenil, con los cuerpos, las modas y estilos

de adolescentes y jóvenes a los que varios niños y niñas buscan imitar. Es entonces un ritual de mirada institucional al tiempo que un encuentro intergeneracional.

A propósito de los escenarios de encuentro colectivo y de reunión, un hecho que llamó fuertemente la atención es la relación de los estudiantes con la alimentación recibida en la institución escolar. Se refleja directamente en el consumo de refrigerio, un momento primordial dentro de la cultura escolar, ya que les permite el encuentro en la idea institucional de nutrición. Se trata de unas situaciones de precariedad que son subsidiadas por las escuelas en tanto los y las estudiantes ven en la alimentación la oportunidad de contribuir con la economía familiar, ya sea porque descargan a los adultos de la obligación económica de alimentarlos o porque de hecho utilizan el apoyo para darlo a otros miembros de la familia.

Pero el refrigerio es más que un escenario para la alimentación de los más empobrecidos. El encuentro a partir de la comida es para los niños y niñas un momento muy colectivo, casi ritual, para socializar en torno a la comida. Hay mucha alegría, risas, complicidades y diálogos muy, muy variados. Y aparecen muchas escenas para compartir y para la solidaridad. Así la precariedad es resignificada como un encuentro colectivo muy gozoso.

Entonces, la escuela es territorio, lugar de acción de las políticas públicas, promesa de ilustración y de ascenso social y rituales, muchos rituales de celebración y de mundo colectivo. Y frente a la violencia que tantas veces se dice que la escuela reproduce, resulta que para varios niños sus fronteras significan justo lo contrario: un lugar de seguridad. Para muchos de ellos y ellas, estar dentro es muy valorado porque allí no se incentivan las violencias que pueden experimentarse en el barrio y a veces en casa. Las peleas y

discusiones se presentan “puertas afuera”, justo donde no se ejerce control. Por lo tanto, manifiestan que la escuela también pasa por los momentos de tensión entre pares y adultos, pero que finalmente los conflictos allí tienen solución. Y aprecian el uso de la palabra por sobre el regaño y la humillación.

Otra temática que apareció dentro de la misma investigación tuvo que ver con el fenómeno de la *migración*, al punto que se convirtió en categoría emergente de análisis por parte del investigador. Al momento de rastrear los lugares de origen de los informantes dentro de la institución se pudo corroborar que algunos de ellos provenían de diferentes lugares del país y de Venezuela. Fenómenos como la migración cobran vital importancia en la constitución de las escuelas, resultado de situaciones relacionadas con el desplazamiento forzado por la guerra del país ejercida en los territorios, o como carencia de condiciones económicas para solventar los gastos de sobrevivencia. Se trata de un profundo cambio en la biografía de los niños y niñas que llegan no sólo a la escuela sino a la ciudad y a los contextos de barrio específicos de sector popular.

La inmigración implica adaptación a nuevos ritmos y pautas culturales, que les generan controversia, extrañamiento y que son objeto de cuestionamiento continuo en tanto producen reacomodamientos propios. Dentro de las experiencias relacionadas con la migración dos fenómenos irrumpieron notoriamente. La ruptura familiar y la violencia del país. Los relatos hablan de familias que se dispersan desde Venezuela y hacen trayectos vitales impresionantes para reunirse de nuevo. A la par que se escribe también se habla de progenitores muertos en los ataques de grupos armados en las regiones. Y siempre queda una sensación de lejanía hacia un territorio que se abandonó por experiencias cuyos significados calan profundamente en las vidas de los estudiantes. Se trata de relatos que

giran en torno a la dupla vida-muerte, y que implican un esfuerzo hacia una memoria que no siempre se quiere evocar. Es por esto por lo que se afirma que el trabajo desde lo autobiográfico no sólo es importante porque incentive la escritura formal o haga más dinámicas las clases. Se trata también de realizar un proceso pedagógico que ponga en el centro las vidas de los niños y niñas, procurando que sus matices y particularidades les permitan comprender que no son solos en sus experiencias dolorosas. Y, sobre todo, que pueden curar esos sufrimientos, entenderlos, compartirlos y seguir en búsqueda de oportunidades para una mejor vida.

En conclusión, reconocer las diferencias culturales que transitan por las escuelas, representadas en sus niños y niñas estudiantes, implica asumir que aquellos quienes por allí circulan tienen construcciones familiares, territoriales, simbólicas y culturales distintas, para volcar la mirada hacia las formas en que se ha venido construyendo la cultura escolar. La voz de la niñez escolarizada tensiona los lugares hegemónicos desde donde se privilegia una educación centrada en un conocimiento occidental, un orden homogeneizante, y un sujeto blanqueado, urbano, apto para la productividad y para el consumo irreflexivo. Y la voz de estas infancias múltiples, forjadas en la diversidad cultural y en las diferencias que usualmente se tornan en desigualdades, representan un reto para una institución a la que le urge repensarse y cambiar su rol de reproducción de la sociedad vigente, con todas sus inequidades y sus injusticias.

Por lo tanto, haciendo una lectura de la escuela por momentos pareciera, en palabras de Elizabeth Castillo (2001), que la escuela urbana se quedó anclada en el tiempo, encerrada en sus fronteras viendo pasar la vida por una ventana. El llamado entonces es a recomponer más que esa edificación, la cultura que por allí transita. Ya no es posible hablar

de una escuela única, sino de una matizada por las experiencias de quienes la viven día a día, desde experiencias relacionadas con sus territorios de origen, y con las implicaciones de resignificar una nueva vida en lugares desconocidos.

Si se establece que para hablar de interculturalidad se debe implicar la identidad (Walsh, 2005), un aspecto que marcaría la reflexión desde los lugares hegemónicos de escuela tendría que ver con la reelaboración de los significados que cada miembro le otorga a su experiencia en la cultura escolar, y que puedan ser abordados desde la perspectiva de que la diferencia de sujetos y de culturas es una riqueza para cualquier apuesta educativa.

Hoy se reconoce que el saber circula por diferentes lugares, y que aquellos contenidos que no adopten una finalidad significativa para la experiencia del estudiante quedarán siendo eso, contenidos vacíos. Entonces, el reto está en explorar la particularidad que representa cada persona en cada institución escolar, desde su contexto específico y su variedad de sujetos y culturas, para reformular los proyectos educativos, con miras a acoger a la comunidad de formas más respetuosa. Urge dejar modelos orientados a recriminar las carencias percibidas en procesos educativos que resultan ajenos para los niños y niñas, o esgrimidos desde una posición superior que se queja por no lograr imponer una idea moderna, colonial y blanqueada de educación, de sujeto y de sociedad.

Bibliografía

- Alavez Ruíz, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México DF. México Centro de producción Editorial del GPPRD.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016*. Bogotá, Colombia.
- Barabas, A. (2014). *Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios*. Configurações revista de sociología, p. 11-24.
- Bloch, A. H. (1994). *Multiculturalismo, teoría posmoderna y redefinición de la identidad nacional norteamericana*. En U. d. Colima., Estudios sobre las culturas contemporáneas. Colima, México: Universidad de Colima. p. 59-71.
- Bolívar, A (2001) *La investigación biográfico- narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires.: Fondo de Cultura Económica.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014) *El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Idep-Iesco/Universidad Central.
- Castaño, G. (2011) *Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela. Un estudio con jóvenes del grado noveno de la IE República de Uruguay del municipio de Medellín*. Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE, 2011
- Castillo, E. (2017). *Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar en la etnoeducación en Bogotá*. Territorios, p. 119-128.

- Caune, J. (diciembre de 2009). *Prácticas culturales y modalidades de comunicación: construcción de un mundo común y de las condiciones de convivencia*. Revista CIDOV d'Aferes Internacionals (88), p. 13-24.
- Cornejo, M. *El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. (2006). Psykhe, 15, p. 95-106.
- Cornejo, G (2011). “*Contra la familia*”. ¿Cómo hacer justicia a los niños afeminados? En. Revista Nómadas No 35. Bogotá, Iesco-Universidad Central, p. 139-154.
- Cuevas, C. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la familia*. Pamplona, España.: EUNSA.
- Duschatsky, S. (1999). *La Escuela como frontera reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elías, M (2015). *La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo*. Argentina. Revista electrónica EDUCARE. Vol. 19.
- Escobar, M. R. (2016). *Cuerpos en resistencia*. Bogotá.: Universidad Central.
- Escobar, M. R. (2015). *Diversidad e interculturalidad en la escuela. Informe de investigación*. Bogotá.: Secretaría de Educación Distrital/ Idep y Iesco/Universidad Central. Sin publicar.
- Estrada, C. (2017). *La categoría inmigrante en la presa española*. Madrid, España: Universidad Pontificia ICAI.
- Fanón, F. (2009). *Piel Negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.

- Fernández, H. A. (2002). *Valores para construir una ciudadanía intercultural*. En A. E. Soriano, *Interculturalidad: fundamentos programas y evaluación*. Madrid: La Muralla. p. 39-77.
- Fleuri, M. (2016.). *Intercultura y Educación*. En Revista Astrolabio, p. 1-10.
- Foucault, M. (2002.). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. 1 era impresión en español. Buenos Aires.: Siglo XXI editores.
- García, C. I. (2003.). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá.: Universidad Central.
- García, N (1997). *Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, junio, año/vol. III, número 005 Universidad de Colima. Colima, México p. 109-128.
- Giménez, G. (1997.). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Frontera Norte No 9. julio- diciembre., p. 9-28.
- Giménez, G. (2001). *Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas*. Alteridades vol. 11, núm. 22, p. 5-14.
- González, T. M. (2005). *La Escuela: Espacio para el reconocimiento de la interculturalidad*. Pedagogía y Saberes, p. 49-56.
- Gudmundsdotir, S. (1996) *The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview*. In: Curriculum Inquiry, 26 (3), p. 293-305.
- Guido, S. (2015.). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Bogotá.: Colección tesis doctorales.

- Hall, S. (2010) *El espectáculo del otro. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envi3n Editores.
- Hall, S. (2003.). *Introducci3n. ¿Qui3n necesita identidad? En S. y. Hall, Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires.: Amorrortu. p. 13-39.
- Herrera, M. Infante, R y Pinilla, A (2005) *La escuela: mirando a trav3s de la ventana*. Bogot3. Colombia. Uni3n gr3fica editores.
- Huberman, M. (1998) *Trabajando con narrativas biogr3ficas. en: H. McEWAN y K. EGAN (Comps.). La narrativa en la ense1anza, el aprendizaje y la investigaci3n*. Buenos Aires: Amorrortu Ed, p. 183-235.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Ch3vez, R. (2013). *La Investigaci3n Biogr3fico-Narrativa, Una Alternativa Para El Estudio De Los Docentes*. Revista Electr3nica "Actualidades Investigativas en Educaci3n", 13 (3), Argibay, M. Hegoa. (2003) Multiculturalidad, p. 1-27
- Harris, Marvin. (1990). *Antropolog3a cultural*. Ed. Alianza Madrid.
- Izaola y Zubero, I. A. (2015). *La cuesti3n del otro: forasteros, extranjeros, extra1os y monstruos*. Papers, p. 105-129.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris: Hommes et perspectives.
- Lind3n, A. (1999). *Narrativas autobiogr3ficas, memoria y mitos: una aproximaci3n a la acci3n social*. Econom3a, Sociedad y Territorio., p. 295-310.
- L3pez, M. M. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Revista de Educaci3n., p. 15-53.

- López, N, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Revista de educación., p. 167-179.
- Molano, O. L. (2007). *Identidad Cultural un concepto que evoluciona*. Revista Ópera, p. 69-84.
- Molina, M. (2016). *La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina*. Cuadernos de pesquisa No 162., p. 942-964.
- Moral, M. D. (2004). *Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales*. Revista Gallego Portuguesa de Psicología y Educación., p. 1138-1663.
- Orozco, E. (2018). *¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México*. Revista Colombiana de Educación, (74), p. 37-61.
- Ortega, P. (2009.) *La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Pedagogía y Saberes No 31., p. 26-34.
- Pérez- Agote, A. (2016.). *La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión en identidad*. Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research. No 2., p. 1-29.
- Posada, J. (1997.). *Participación Comunitaria e interculturalidad en la escuela pública*. Pedagogía y saberes. No 10., p. 15-24.
- Pujadas, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Antropología Social, p. 127-158.
- Rodríguez, H. (2017.). *Migración Humana*. National Geographic España.

- Sánchez, B. A. (2006). *La identidad de género en el marco de la escuela intercultural*. En R. Cobo, *Interculturalidad, feminismo y educación* Madrid: La Catarata, p. 55-76.
- Sparkes, A. *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*, p. 1-16
- Tipa y Zebadúa, J. y. (2014.). *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México.: UNACH.
- Tubino, F. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero. Perú, Perú. Obtenido de <http://oala.villanova.edu>.
- Unda, María del Pilar (2008) *Pedagogía y saberes*. No 28. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional, p. 113-120.
- Varela y Álvarez, J. F. (1991.). *Arqueología de la Escuela*. Madrid.: Ediciones la Piqueta.
- Veeduría Distrital. *Ficha Localidad 4*. 2017.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo y Pensamiento Vol. 46., p. 39-50.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político - epistémicas de refundar el Estado*. En C. Walsh, *interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, p. 131-152.

Anexos (Se adjuntan en archivos aparte)