

INVESTIGACIONES

## La “diversidad de diversidades” en el aula: un reto para las escuelas del siglo XXI

The “diversity of diversities” in the classroom:  
a challenge for schools of the XXI century

*William Jesús Mendieta-Otálora<sup>a, b</sup>*

*Iván Manuel Sánchez-Fontalvo<sup>a</sup>*

*Luis Alfredo González-Monroy<sup>a, c</sup>*

<sup>a</sup> Universidad del Magdalena-Colombia.

wmendieta@unimagdalena.edu.co, isanchez@unimagdalena.edu.co,  
lgonzalezm@unimagdalena.edu.com

<sup>b</sup> Institución Educativa Departamental de Algarrobo,  
departamento del Magdalena-Colombia.

<sup>c</sup> Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera,  
departamento del Magdalena-Colombia.

### RESUMEN

Actualmente, uno de los paradigmas que surge al hablar de interculturalidad, es el de la diversidad, el cual parte del carácter híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social. Estas identidades se articulan a través de la praxis de interacciones entre actores heterogéneos en espacios intersticiales, como los de la escuela, y también se revelan a través de prácticas discriminatorias. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue develar actitudes discriminatorias bajo la perspectiva del enfoque intercultural e interseccional en la Institución Educativa Departamental Algarrobo (Departamento del Magdalena-Colombia), usando como método de investigación la etnografía educativa. Se identificaron casos de homofobia y xenofobia, que se naturalizan o invisibilizan bajo el rótulo del acoso escolar y que adolecen de abordaje a nivel curricular y desde la práctica pedagógica.

*Palabras clave:* discriminación, homofobia, racismo, enfoque interseccional, enfoque intercultural.

### ABSTRACT

Currently, one of the paradigms which arises when talking about interculturality is of diversity, which is based on the hybrid character of any cultural, ethnic, religious, gender or social class identity. These identities are articulated through the praxis of interactions between heterogeneous actors in interstitial spaces, such as those of the schools, and are also revealed through discriminatory practices. Therefore, the objective of this research was to reveal discriminatory attitudes from the perspective of the intercultural and intersectional approach in the Algarrobo Departmental Educational Institution (Department of Magdalena-Colombia), using as a method of educational ethnography research. Cases of homophobia and xenophobia were identified, which are naturalized or made invisible under the label of bullying, which lack an approach at the curricular level and from pedagogical practice.

*Key words:* Discrimination, Homophobia, Racism, Intersectional Approach, Intercultural Approach.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para empezar, es necesario hacer claridad acerca de los conceptos que sustentan el discurso teórico de la “diversidad de diversidades”, de manera específica en lo que concierne al paradigma de la diversidad, asumido desde la perspectiva de un enfoque intercultural e interseccional. Teniendo en cuenta que actualmente, este es uno de los paradigmas que emerge al hablar de interculturalidad, el cual:

Se formula a través de la crítica, tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador. A diferencia de los paradigmas de la desigualdad y de la diferencia, este enfoque arranca desde el carácter plural, multisituado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social. (Dietz, 2017a, p. 195)

En tal sentido, en esta investigación se adopta la categoría identidades, en plural, teniendo en cuenta las reflexiones y propuestas emergentes en relación con este concepto, así como la pertinencia de este con los fundamentos teóricos del paradigma de la diversidad, por tanto, se asume que:

Las identidades son múltiples y no esencializadas, que incluyen no sólo indicadores “visibles” de la identidad de un individuo –supuestamente raza, etnicidad, religión, género o discapacidad-, sino también fuentes no tan perceptibles de diversidad tales como estilos de vida, orientaciones de valores, rasgos autobiográficos y personales o perspectivas profesionales (Dietz, 2012, p. 94).

Esta acepción de identidades hace un énfasis particular en el carácter heterogéneo, híbrido y mixto que tienen las identidades de los grupos o de los individuos que asisten al escenario escolar. Por ende, la escuela representa el lugar donde dichas identidades confluyen, interactúan, se confrontan y se dinamizan, demandando una intervención desde la perspectiva del paradigma de la diversidad, desde un enfoque intercultural e interseccional. En efecto:

Estas identidades diversas se articulan de manera individual y colectiva, en menor medida, mediante discursos y, sobre todo, a través de la praxis de interacciones entre actores heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante tiende a ser intercultural, en el sentido de búsqueda de características de interacción relacionales, transversales e interseccionales (Dietz, 2017a, p. 195).

De este modo, la interseccionalidad, se refiere a la interacción entre el género, la raza y otras categorías de diferenciación en la vida de las personas, en las prácticas sociales, en las instituciones e ideologías culturales (Crenshaw, 1998). Interacciones que muchas veces se manifiestan de manera negativa a modo de una doble o múltiple discriminación, sobre aquellos grupos que históricamente han sido subalternizados, inferiorizados, invisibilizados o excluidos. En efecto:

La noción de interseccionalidad, que originalmente proviene de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de las mujeres de origen africano, americano,

latino y, en general, minoritario o subalterno, nos obliga a centrarnos en el análisis de la consolidación de actitudes y actividades discriminatorias, que a menudo se refuerzan mutuamente, y en el impacto que estas múltiples fuentes de discriminación tienen en los procesos de formación y de transformación de la identidad de un determinado individuo (Agnew, 2003 como se citó en Dietz, 2012, p. 95).

Por consiguiente, el enfoque intercultural en el que se basa esta investigación tiene como sustento la diversidad como valor fundamental de la interculturalidad, y guarda estrecha relación con la noción de interseccionalidad antes descrita. En efecto, esta diversidad es “producto de la concatenación interseccional de diferentes fuentes de identidad, que pueden ser de tipo cultural, étnico, lingüístico, religioso, generacional, género y orientación sexual, resultando en una diversidad de diversidades” (Dietz, 2017b, p. 20).

Ahora bien, la escuela constituye ese escenario heterogéneo donde cada estudiante singulariza y manifiesta de manera específica esas diferentes fuentes de identidad, en un sin número de combinaciones posibles, las cuales pueden conllevar a relaciones e interacciones positivas o negativas entre ellos. De hecho, este enfoque intercultural:

Promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; además, fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales (Budar-Jiménez et al., 2022, p. 147).

Efectivamente, a nivel educativo la escuela representa ese espacio donde se relacionan, confluyen e interactúan seres, haceres y saberes con diferentes fuentes de identidad. No obstante, una de las razones por las cuales no se ha generalizado el enfoque intercultural en todas las instituciones educativas del país, es porque, en el imaginario colectivo de muchos directivos y docentes, aún se cree que es una temática propia de aquellas escuelas de carácter etnoeducativo, donde hay presencia de estudiantes indígenas o afrodescendientes, exclusivamente, es decir, que el abordaje de lo intercultural se limita a lo étnico.

Esta situación, se evidencia en la Institución Educativa Departamental Algarrobo, ubicada en el departamento del Magdalena-Colombia, donde se acoge una diversidad étnica y cultural muy particular, compuesta por una población estudiantil mayoritariamente mestiza, seguida de los miembros de las comunidades afrodescendientes, y más recientemente, por la presencia de algunos estudiantes de origen indígena (Embera<sup>1</sup> y wayú<sup>2</sup>) o inmigrantes provenientes de Venezuela. Ahora bien, esta población estudiantil no solo es diversa a nivel étnico-cultural, sino también a nivel religioso, de género, de orientación sexual, y de edad, etc. Sin embargo, a nivel curricular y desde la práctica pedagógica no se evidencia ningún tipo de enfoque intercultural que responda a las interacciones que se suscitan en la escuela.

<sup>1</sup> Grupo étnico indígena ubicado en Colombia, Panamá y Ecuador, lingüísticamente pertenecen a la familia conocida como Chocó. En Colombia se encuentra en los departamentos de Antioquia, Chocó, Risaralda, Valle del Cauca, Cauca, Córdoba, Putumayo y Nariño, aunque por la situación del desplazamiento forzado en estos últimos 20 años, del cual han sido víctimas, se encuentran dispersos en diferentes departamentos de Colombia por fuera de su territorio tradicional.

<sup>2</sup> Grupo étnico Indígena ubicado en la Península de la Guajira, sobre el mar Caribe, que habitan principalmente en el norte del departamento de La Guajira en Colombia y el norte del estado del Zulia en Venezuela.

En efecto, el quehacer educativo se lleva a cabo en un marco de encuentros, desencuentros, conflictos y empatías, que demandan la adopción de un enfoque intercultural desde la perspectiva de la “diversidad de diversidades”. De hecho, en las instituciones educativas se presentan con frecuencia fenómenos que ponen de manifiesto la necesidad de abordar el acto educativo desde un enfoque intercultural e interseccional. Prueba de ello, son las manifestaciones crecientes de racismo, xenofobia, homofobia, prejuicios, y exclusión en la escuela.

En pocas palabras, aún se discrimina al afrodescendiente y al indígena, y más recientemente a los inmigrantes venezolanos, así como, a los estudiantes que muestran abiertamente su orientación sexual, por ejemplo. Efectivamente, estas situaciones, en realidad lo que ponen de manifiesto es la incapacidad que tienen algunos niños, niñas y jóvenes para interactuar con aquellos que pertenecen a una cultura diferente o que asumen la vida de manera distinta. Esto, se traduce en actitudes negativas con respecto a la diversidad y limita los procesos de comunicación en aquellos contextos donde confluyen diferentes “fuentes de identidad” (Dietz, 2017a).

Y lo que más llama la atención es que estos fenómenos, muchas veces, no se abordan desde una perspectiva curricular y mucho menos, desde el quehacer docente, de ahí, la necesidad de plantearnos el siguiente interrogante como ruta orientadora de esta investigación socioeducativa: ¿Qué actitudes y actividades discriminatorias podrían ser abordadas bajo el enfoque intercultural e interseccional en la institución Educativa Departamental Algarrobo?

En relación con los estudios previos sobre esta misma temática, existen numerosas publicaciones que se han realizado en contextos educativos universitarios nacionales, lo cual no riñe con el marco teórico de esta investigación, teniendo en cuenta que se sustentan en los mismos enfoques, el de la interculturalidad y el de la interseccionalidad. En este sentido, vale la pena traer a colación el trabajo de Correa y Restrepo (2018), titulado atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior, en el cual se presenta un modelo de atención a la diversidad, donde incluyen “elementos para la comprensión de la diferencia-diversidad y las exclusiones y discriminaciones en el contexto de la educación superior, y precisa estrategias para atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas de los estudiantes” (Correa y Restrepo, 2018, p. 183).

Allí, se plantea como un reto la adopción del enfoque interseccional “como instrumento analítico que muestra cómo funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afectan a los diferentes grupos” (Correa y Restrepo, 2018, p. 184). Es decir, que se detienen a analizar la forma como las identidades, sean de género, etnia, clase social o religiosa, se combinan en el contexto universitario, y generan situaciones de desventaja para las víctimas de la exclusión, limitando sus oportunidades económicas, políticas y sociales.

En ese mismo sentido, los autores consideran que “el reto se centra en comprender qué, y cómo se está excluyendo en la actualidad, y el cómo los escenarios educativos pueden estar perpetuando estas exclusiones y discriminaciones” (Correa y Restrepo, 2018, p. 187), poniendo sobre la mesa el debate acerca de la necesidad de avanzar en la elaboración de currículos contrahegemónicos y de fomentar la actualización del cuerpo docente con relación a estas temáticas.

Por su parte, el estudio realizado por Estrada y Castro cuya intencionalidad consistió en “avanzar en la comprensión de los imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase, que tienen los y las estudiantes de los programas de formación docente

de la Universidad de Antioquia” (2016, p. 106). Este, da cuenta de “la fuerte carga racial y patriarcal que sustenta dichos imaginarios, y que se basa en estereotipos tradicionales condicionantes de la forma como los y las estudiantes comprenden y asumen la alteridad y la diferencia” (Estrada y Castro, 2016, p. 103).

Por tanto, se hace un llamado para transformar las prácticas educativas para que contribuyan al reconocimiento de la diversidad cultural y sexual, en consonancia con las dinámicas culturales de sus contextos institucionales y sociales. Finalmente, los autores advierten sobre la urgente necesidad de generar espacios de debate y reflexión en torno a los diferentes tipos de discriminación que se presentan en el aula y sobre la premura de construir un currículo, “en el cual se valore la importancia de incorporar en los procesos de formación las perspectivas de género y la interculturalidad, que nos permita tener una mirada crítica y transformadora de la matriz racial, colonial y patriarcal” (Estrada y Castro, 2016, p. 115).

En el ámbito escolar, cabe mencionar el estudio realizado por Sutachán, el cual consistió en “indagar sobre cómo se vive la diversidad en las escuelas del Distrito Capital de Bogotá, donde confluyen poblaciones aparentemente disímiles como niñas/os y jóvenes afro, rom, indígenas o pertenecientes a la comunidad de LGTB<sup>3</sup> y otros colectivos” (2015, p. 269). En aras de visualizar las experiencias, las vivencias, los aciertos, las tensiones y los conflictos que se suscitan alrededor de quienes representan la diversidad en el aula. En el marco de una escuela que está llamada a pensar en la diferencia, y a promover la inclusión de formas distintas de pensar y ser en la sociedad.

En este sentido, se cuestiona la forma como las instituciones someten e invisibilizan las diferencias ajustándolas a los modelos de ‘normalidad’, que mantienen los discursos discriminatorios en el aula, pero, a la vez, se proponen iniciativas en busca del reconocimiento, el respeto y el disfrute de la diversidad (Sutachán, 2015, p. 270). Por ende, convidan al “diseño y aplicación de modelos pedagógicos que propendan por el reconocimiento del otro, como sujeto, y orientados a generar prácticas de convivencia entre lo múltiple dentro de la escuela misma” (Sutachán, 2015, p. 270).

Finalmente, referenciamos la ponencia internacional realizada por Seoane et al. (2016, p. 1), llamada interacciones cotidianas y género en la escuela: la mirada de las/los estudiantes sobre las formas de vincularse en una escuela secundaria técnica del distrito La Plata-Argentina, cuyo objetivo fue “indagar en las formas más habituales de violencia de sexo/género que se potencian en el cruce con otros ejes de la desigualdad tales como clase social, generación, etnicidad, politicidad, colocando en situación de vulnerabilidad a ciertos grupos y personas”.

En este se parte de un análisis interseccional para visibilizar y desnaturalizar las violencias que se presentan en la escuela, mediante la reproducción de estereotipos y formas de violencia social, sexual, de género, que produce el sistema capitalista patriarcal (Seoane et al., 2016, p. 2). En efecto, se logró establecer “que las mujeres constituyen el grupo de mayor vulnerabilidad de la escuela toda vez que son invisibilizadas por una forma discursiva que no las nombra o no le asigna los mismos atributos que a los varones” (Seoane et al., 2016, p. 17), quienes manifestaron abiertamente en las entrevistas y talleres realizados, que suelen ser violentadas y discriminadas tanto por varones como por mujeres.

<sup>3</sup> Actualmente en Colombia se utiliza la sigla LGTBQ+ para designar colectivamente a lesbianas, gais, trans, bisexuales, intersexuales, queer, incluyendo a través del signo + cualquier otra identidad que quiera representar a cualquier otra minoría que no se sienta suficientemente representado con las siglas anteriores.

Efectivamente, los trabajos antes mencionados dan cuenta de la necesidad de asumir el reto de abordar, desde un enfoque intercultural e interseccional, la “diversidad de diversidades” que confluye en el escenario escolar, el cual está llamado a permear el currículo y las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en estos contextos. De tal manera, que se puedan visibilizar los fenómenos discriminatorios, racistas y excluyentes que se dan de forma combinada sobre ciertos grupos o colectivos a nivel escolar; y que sustentan la matriz racial, patriarcal y colonial de poder que históricamente se ha valido de la escuela para mantener su hegemonía.

Retomando la idea inicial, que considera que la formación intercultural solo se debe limitar a los contextos donde predominan los grupos indígenas o afrodescendientes, lo ideal es que esta propuesta se generalice a todas las instituciones educativas del país, en aras de incluir dentro de estos procesos formativos no solo al actor que ha sido históricamente discriminado y subalternizado, sino también a aquellos que hacen parte de la cultura hegemónica dominante, de tal manera que desde lo educativo se puedan derribar las concepciones de superioridad de esta última. En palabras de Fidel Tubino:

El problema de la discriminación étnica y cultural no es un problema exclusivo de los discriminados. La discriminación es una relación de a dos. Atacar la discriminación en sus causas involucra por lo tanto un trabajo intenso y sistemático de educación intercultural no sólo con los sectores discriminados sino también con los sectores hegemónicos y discriminadores de la sociedad (s.f., p. 4).

Por tanto, se requiere de una intervención a nivel institucional que vaya más allá de los aspectos curriculares y se traduzca en la práctica de una pedagogía antidiscriminatoria, ante estos fenómenos, que se “naturalizan” en la cotidianidad, pero que en esencia son comportamientos que reflejan algún tipo de discriminación o exclusión, en el seno de la comunidad educativa. De ahí, la necesidad urgente de desarrollar un enfoque intercultural e interseccional a nivel escolar, en aras de romper las barreras y la segregación que produce la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones. En efecto:

Promover una pedagogía antidiscriminatoria supone una atención crítica hacia estos elementos, y exige romper, la invisibilización y la subordinación; denunciar la discriminación; y desarrollar nuevas estrategias y prácticas de empoderamiento, reconocimiento y construcción afirmativa de las diferentes identidades (Sacavino y Candau, 2015, p.150).

De hecho, la “diversidad de diversidades” culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, de generación, de edad, u orientación sexual, etc., está llamada a dinamizarse dentro del proyecto educativo institucional, de tal forma que “todas estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad generen nuevos espacios académicos interseccionales” (Leiprecht y Lutz, 2005 como se citó en Dietz, 2012, p. 46) “y genuinamente diversos” (Dietz, 2012). Maxime si se tiene en cuenta que “estos espacios son interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición metodológica de la escuela o universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad” (Dietz, 2012).

Ahora bien, para dinamizar el enfoque intercultural e interseccional a nivel escolar es necesario identificar de manera previa, las situaciones de exclusión y discriminación

que se presentan a nivel institucional. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación consiste en develar actitudes y actividades discriminatorias desde la perspectiva del enfoque intercultural e interseccional entre los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Algarrobo.

## 2. METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Departamental Algarrobo, ubicada en el casco urbano del municipio de Algarrobo, en el departamento del Magdalena, al norte de Colombia. Es una Institución de carácter público, que brinda el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, acogiendo cerca de 1.600 estudiantes y 47 docentes. La escuela atiende una población estudiantil mayoritariamente mestiza, seguida de los miembros de las comunidades afrodescendientes, muy pocos indígenas y algunos estudiantes inmigrantes provenientes de Venezuela. El principal renglón de la economía del municipio es el cultivo de palma africana, seguido de la ganadería. Con respecto al índice de necesidades básicas insatisfechas en el municipio, “cerca del 29% de la población vive en estado de pobreza y pobreza extrema, además, fue un municipio marcado por el flagelo de la violencia y el conflicto armado” (Alcaldía Municipal de Algarrobo, 2020).

Este estudio es de tipo cualitativo, la cual se basa en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Piñera y Rivera, 2013, como se citó en Sánchez, González y Esmeral, 2020, p. 23). En este mismo sentido, la metodología de investigación empleada fue la etnografía educativa, “uno de los métodos de mayor pertinencia para que el docente pueda emprender el desarrollo de estudios de carácter social, tanto en el amplio marco del contexto educativo como en las particularidades cotidianas del contexto socio-escolar” (Maturana y Garzón, 2015, p. 203).

La finalidad de la etnografía educativa, gira en torno a diferentes elementos, entre ellos: “la descripción de los contextos, la interpretación de estos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa” (Álvarez, 2008), y en este caso en particular, sirve de sustento para develar, interpretar y comprender desde la perspectiva del enfoque intercultural e interseccional, las situaciones de exclusión y discriminación que se presentan en la institución Educativa Departamental Algarrobo.

En el marco de esta etnografía educativa, y de acuerdo con el objetivo planteado, se emplearon diferentes instrumentos para la recolección de la información, entre ellos: 15 entrevistas semiestructuradas aplicadas a igual número de docentes y dos grupos focales, cada uno conformado por 8 docentes de las áreas fundamentales de la institución, esto con el fin de identificar desde la óptica de los docentes, las actitudes y actividades discriminatorias más recurrentes entre sus estudiantes. De igual manera, se desarrolló una revisión documental del libro de anotaciones disciplinarias, en aras de identificar las situaciones de discriminación que se presentan en la escuela.

En relación con el procesamiento, el análisis y la interpretación de la información, se realizó una codificación abierta, en aras de establecer categorías emergentes con la ayuda de una matriz de Excel, comenzando con una completa “transcripción de la información,

y después, con el análisis del texto línea a línea con la intención de identificar las palabras claves o frases que definirán las categorías emergentes” (Spiggle, 1994, como se citó en Cuñat, 2007, p. 7). Una vez surtida esta etapa, se procedió a la triangulación de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos que se implementaron en el marco de esta investigación (Denzin, 1970), y que sustentan los resultados que se muestran a continuación.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. EN RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

Al analizar la percepción que tiene el cuerpo docente en torno al concepto de interculturalidad, se encontró que la mayor parte de ellos lo asocian de manera equivocada con el concepto de pluriculturalidad, el cual hace referencia:

A la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. Esta indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa (Walsh, 2005, p. 6).

Y en efecto, la alusión del término se concentra principalmente en el reconocimiento de la existencia de diferentes etnias o culturas en el territorio, pero sin hacer énfasis en las relaciones entre ellos. Tal como se muestra a continuación, uno de los docentes participe de los grupos focales comentó lo siguiente:

Bueno al escuchar el término interculturalidad, enseguida me viene a la mente grupos de personas con diferentes identidades culturales. Por ejemplo, los grupos afrodescendientes y los grupos indígenas, qué son los que por lo general se traen a colación dentro de los diferentes grupos (Grupo Focal, 11/04/2022).

En este mismo sentido, una docente expuso lo siguiente:

Interculturalidad, bueno pues inmediatamente uno piensa en el contexto nacional, y podemos irnos un poco más lejos a nivel del continente americano, sabemos que en nuestro continente y que, por obvias razones en nuestro país, ahí diversidad de culturas y cada una de ellas, pues obviamente, tiene sus propias costumbres, su propia religión, y tienen su propia identidad (Grupo Focal, 11/04/2022).

Solo uno de los docentes emitió un concepto que se ajustó un poco más a una de las perspectivas de la interculturalidad, al afirmar que:

Bueno, entiendo por interculturalidad el intercambio de identidades culturales dentro de un grupo o dentro de un contexto siempre y cuando estén dentro del marco del respeto. Es decir, que la interculturalidad está marcada por las etnias, las diferentes

razas, las diferentes culturas. Entonces el intercambio permite conocer esas diferentes culturas, intercambiar costumbres dentro del marco del respeto, pero sin denigrar la una de la otra (Grupo Focal, 11/04/2022).

Vale destacar, que esta definición hace énfasis en el intercambio, y en la interacción cultural, que se ajusta a la definición literal del concepto.

### 3.2. ACTITUDES Y ACTIVIDADES DISCRIMINATORIAS QUE GIRAN ALREDEDOR DE LA “DIVERSIDAD DE DIVERSIDADES” QUE CONFLUYE EN EL AULA

En cuanto a las diferentes fuentes de identidad que convergen en el aula, y que representan la “diversidad de diversidades”, los y las docentes identificaron las siguientes: 1. Diversidad religiosa: representada en estudiantes católicos, adventistas, pentecostales o testigos de jehová. 2. Diversidad de género: representada por los niños (masculino) y niñas (femenino) que asisten a la escuela. 3. Diversidad de identidad sexual: representada por algunos jóvenes con tendencias homosexuales. 4. Diversidad étnica: representada por estudiantes afrocolombianos e indígenas, pertenecientes a los pueblos originarios embera y wayú. 5. Diversidad de nacionalidades: representada por estudiantes colombianos e inmigrantes venezolanos.

En relación con la diversidad religiosa, esta se hace evidente dentro de la comunidad educativa, y a nivel institucional se promueve y se respeta la diversidad de cultos, sin darle prelación a una religión en particular. No obstante, en el marco de esta diversidad de cultos se observan conflictos entre los estudiantes. En palabras de una docente:

En lo que tiene que ver con la libertad de cultos si se evidencia, no entre los docentes porque estamos aprendiendo a aceptar y a ser tolerantes en esa parte, pero sí entre los estudiantes se observa que se acosan entre ellos por pertenecer a religiones diferentes, porque tú eres católico o porque eres evangélico (Grupo Focal, 11/04/2022).

Efectivamente, se pusieron en evidencia situaciones de acoso o bromas por temas religiosos, hacia aquellos estudiantes que por cuestiones religiosas no escuchan cierto tipo de música, o no asisten a fiestas. Además, en el marco de la interseccionalidad, uno de los docentes nos compartía una experiencia en la cual las niñas evangélicas eran objeto de burlas debido a su forma de vestir, de manera especial por llevar faldas largas. Esta situación afecta principalmente a las niñas, ya que en el caso de los niños evangélicos su atuendo o su forma de vestir no constituye un elemento de burla o acoso en la escuela.

En cuanto a la diversidad de género, representada por los niños y niñas que asisten a la escuela. Se evidenciaron conductas que se enmarcan dentro del “machismo” donde las niñas siguen siendo inferiorizadas por su condición de mujer. Al respecto un docente expresaba lo siguiente: “Bueno estamos en una región, nuestra región Caribe, donde diríamos que no solamente los hombres son machistas, sino que la sociedad en general es un poco machista” (Entrevista, 22/03/2022).

Esta distinción afecta principalmente a las niñas y adolescentes, quienes en el contexto escolar escuchan con frecuencia expresiones por parte de sus compañeros como: “Barrer y trapear, eso es tarea de mujeres, no de hombres” o “la cocina se hizo fue para las mujeres”. De igual manera, se ha evidenciado de manera creciente los casos de agresiones físicas y verbales por parte de los niños y jóvenes, hacia las niñas de la institución.

Con respecto a la diversidad de identidad sexual, esta se evidenció de manera especial entre algunos jóvenes de la básica secundaria y media, quienes manifiestan tendencias gays principalmente. Vale la pena destacar que todos los docentes partícipes de esta investigación manifestaron su preocupación, teniendo en cuenta que es muy recurrente el tema del acoso escolar y la discriminación sobre este grupo de estudiantes, constituyendo casos claros de homofobia en la escuela. Si bien es cierto, que los docentes promueven el respeto por las diferencias y de manera especial, hacia este grupo de jóvenes, no dejan de ser frecuentes los casos donde abiertamente se burlan de ellos o hacen comentarios despectivos. Al respecto, una docente comentaba lo siguiente:

Tal vez el elemento que genera más conflicto a nivel institucional y que impide que nuestros estudiantes no sean ellos mismos, es la crítica por la orientación sexual. Esto aún genera temor entre ellos, aunque la clave es la aceptación, existe temor por el acoso escolar, y aunque nosotros los aceptamos y los queremos como son, entre sus compañeros de aula o de institución, la situación es mucho más difícil, y no les permite aceptarse tal y como son, especialmente por el miedo al bullying, al rechazo y a la discriminación (Grupo Focal, 11/04/2022).

En este mismo sentido, una de las docentes manifestaba que, a pesar de ser un tema muy común y aceptado por la sociedad actual, algunos estudiantes no lo ven de esa misma forma:

Pienso que por la edad de los muchachos ellos al ver algún compañero, sea de su misma edad o no, dentro de su mismo salón de clases con algunos ademanes o comportamientos diferentes, de pronto ya ellos sienten todavía que eso no es normal y entonces tienden a cuestionarlos, a decirles alguna cosa o hacerles chistes pesados. Entonces, siento que esa parte se debe abordar en la institución (Grupo Focal, 11/04/2022).

Vale destacar que este comportamiento homofóbico lo manifiestan tanto niños como niñas, especialmente sobre los niños y adolescentes con tendencias gays. Tal como se pudo apreciar en las actas de registros disciplinarios donde la mayor parte de los casos obedecen a intimidaciones, agresiones físicas o verbales, mediante el uso de expresiones como “tú eres marica”, “botaste las plumas”, “maricón”, o “cuando le vas a decir a tus papás que eres marica”, las cuales se suscriben como acoso escolar.

En relación con la diversidad étnica representada por estudiantes afrocolombianos e indígenas (embara y wayú), se encontró que, aunque la población estudiantil es mayoritariamente mestiza, esta seguida por un grupo representativo de estudiantes afrocolombianos, y en una proporción muy baja de estudiantes indígenas. En el caso de los estudiantes afrocolombianos, las opiniones estuvieron divididas con relación a si se presentan o no, casos de racismo en la escuela. Así, por ejemplo, un docente indicaba lo siguiente: “En la escuela hay aceptación, no he visto que se presenten casos de discriminación entre ellos” (Entrevista, 22/03/2022). En este mismo sentido, una docente expresó: “Bueno, muchas veces hay niños que no le prestan mucha atención al color de la piel, es decir, si su compañero es blanco o es negro, o si pertenece a otra etnia” (Entrevista, 22/03/2022).

En oposición a lo anterior, un docente manifestó que: “muchos de nuestros estudiantes utilizan el término ‘negro’ para referirse a sus compañeros de manera ofensiva. Ellos

quieren hacerlo como en broma, pero la forma en que lo expresan genera marginalización y generan mella en los estudiantes afrodescendientes” (Grupo Focal, 11/04/2022). En efecto, es muy común escuchar expresiones que se han ido “naturalizando” en torno a la población afrocolombiana, y que se relacionan específicamente con su color de piel o con la forma de su cabello, entre ellas, “negro”, “carbón”, “pelo malo”, o “pelo cucú”<sup>4</sup>. Expresiones que se han naturalizado en la escuela pero que ponen en evidencia un racismo oculto a nivel escolar.

En este mismo sentido, vale la pena traer a colación la experiencia de un docente, quien manifestó que no había evidenciado claramente casos de racismo en sus clases, destacando que ha tenido una notable presencia de niños afrocolombianos de tez morena. No obstante, en alguna ocasión, cuando llegó un estudiante cuyo color de piel era más oscuro que la del resto de sus similares, si pudo notar como era objeto de discriminación por parte de sus compañeros afros o mestizos, quienes utilizaban expresiones como “Ahí viene el negro” o “yo no voy a trabajar con ese negro” y, de hecho, el joven presentó problemas para integrarse al grupo.

Con relación a los estudiantes indígenas, aunque son una minoría en la escuela los docentes manifestaron que la forma en que se refieren a ellos refleja los estereotipos que se han forjado en torno a ellos, al llamarlos “indios”, por ejemplo, y no por su nombre. En este sentido un docente manifestaba que:

Este año he tenido la oportunidad de tener un estudiante indígena en mi clase, y al principio me tocó intervenir porque sus compañeros se burlaban de él utilizando términos como “indio” o haciendo comentarios despectivos con respecto a sus nombres y apellidos. Entonces fue necesario hacer una intervención pedagógica y reflexiva con el grupo para evitar que esta situación se siguiera presentando (Entrevista, 22/03/2022).

Finalmente, es importante abordar el tema de la diversidad de nacionalidades, representada por los estudiantes colombianos y venezolanos que confluyen en el aula. Los docentes entrevistados han notado como la población de estudiantes venezolanos ha ido aumentando en los últimos cinco años, y esto ha puesto en evidencia la forma como interactúan los estudiantes nacionales con sus similares venezolanos. Desde la perspectiva de los docentes los estudiantes colombianos se refieren a ellos como “venecos” o “venecas” de una manera “cariñosa” o “amigable” tal como quedó plasmado en una de las entrevistas:

Si, he escuchado niños que dicen la “veneca” o el “veneco”, pero eso más que todo es una cuestión cultural. No digamos que es discriminación, sino que es algo intrínseco en las personas porque en su contexto cultural ellos escuchan con frecuencia el uso de estos términos, y se vuelve como una costumbre referirse a ellos de esa manera (Entrevista, 22/03/2022).

Si bien es cierto que el uso del término es bastante frecuente en la escuela, podríamos estar ante un caso de racismo oculto entre los estudiantes, máxime si se tiene en cuenta las connotaciones que tiene el uso de estos términos en la actualidad. En el caso específico de las estudiantes de origen venezolano, el término “veneca” se asocia con mujeres venezolanas

<sup>4</sup> Es una expresión despectiva utilizada en el norte de Colombia para referirse al cabello rizado de las personas afrocolombianas.

que se dedican a la prostitución, de hecho, algunas niñas no se sienten cómodas cuando las llaman “venecas”, lo cual es una muestra más del enfoque interseccional, en el cual se pone de manifiesto una doble discriminación, por ser mujeres y por razones de origen.

No obstante, en lo que respecta a la aceptación e interacción con los estudiantes de origen venezolano la percepción que tienen los docentes es positiva, al considerar que:

Pues bien, aquí en la institución educativa tenemos varios estudiantes que son venezolanos, y existe una buena comunicación entre ellos y sus compañeros. Se tratan de ayudar mutuamente, no porque sean de otra nacionalidad ellos los rechazan, de ninguna manera, lo que hacen es que los apoyan como miembros de la comunidad estudiantil que también viene a adquirir el conocimiento (Entrevista, 22/03/2022).

Lo anterior pone de manifiesto, que la “diversidad de diversidades” que confluye en el escenario escolar no solo presenta interacciones de carácter negativo, tensas o conflictivas, sino que también en la mayoría de los casos representan interacciones positivas, empáticas y asertivas, que muestran la capacidad que tienen los estudiantes para desenvolverse e interactuar de manera pertinente en ambientes heterogéneos y diversos.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

##### 4.1. LA FORMACIÓN DOCENTE UN RETO PARA LA DINAMIZACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

Al analizar las definiciones de los docentes en relación con la interculturalidad se evidencia una confusión en torno al tema, porque no lo precisan con claridad o de manera acertada, pero sí emplean de manera fragmentada algunas categorías propias de la interculturalidad, tales como, interacción cultural, respeto por la diferencia, respeto por la diversidad, y la convivencia armónica entre las culturas. En tal sentido, es necesario avanzar en la cualificación docente en torno al manejo de estos temas, de tal manera, que las propuestas de adecuación del currículo y de la práctica pedagógica bajo un enfoque intercultural, se dinamicen de manera efectiva y pertinente a nivel institucional.

En efecto, la formación docente constituye uno de los principales retos y desafíos para traducir el enfoque intercultural en acciones tangibles que permeen el currículo institucional y el quehacer docente, con el discurso y la práctica de la interculturalidad. En palabras de Krainer y Guerra, “es una necesidad imperiosa la capacitación de maestros y maestras en los temas de la interculturalidad, lenguas indígenas y afianzamiento de capacidades pedagógicas que permitan la puesta en práctica de la interculturalidad en la cotidianidad de los centros educativos” (2016, p. 138).

Ahora bien, la formación docente en temas de interculturalidad debe encaminarse de la mano de políticas públicas que le sirvan de sustento. En este sentido, el enfoque intercultural que aquí definimos, desde la perspectiva del paradigma de la diversidad y del enfoque interseccional, entra en consonancia con los lineamientos de política para la inclusión y la equidad en la educación del Ministerio de Educación Nacional, los cuales promueven una educación para todas las personas sin excepción, al considerar que:

Las prácticas en perspectiva de la inclusión y equidad en la educación invitan al reconocimiento de la diversidad, presente en la población estudiantil y en los entornos donde se desarrolla: sus cosmogonías y cosmovisiones, los conocimientos y saberes culturales, las diferentes inteligencias y capacidades de las personas, sus edades, identidades y orientaciones sexuales, las concepciones y formas de organización del tiempo y de los espacios, y las situaciones de vulnerabilidad en que pueden encontrarse, entre otros (Ministerio de educación Nacional, 2021, p. 24).

Por ende, la formación docente no debe estar solo encaminada al manejo de conceptos relacionados con la interculturalidad, sino también a la forma como se debe abordar dicho enfoque desde el paradigma de la diversidad, respondiendo de manera pertinente a los fenómenos que limitan las expresiones de lo diverso en el contexto educativo, tales como, la discriminación y el racismo. Por tanto, “combatir lógicas y dinámicas excluyentes y discriminatorias que reducen el gozo de la diversidad, y que han sido naturalizadas en los contextos sociales, culturales y por supuesto educativos, se constituye en uno de los objetivos centrales de la formación docente” (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p. 36).

#### 4.2. DISCRIMINACIÓN INTERSECCIONAL EN LA ESCUELA

En relación con la forma como interactúan o reaccionan los estudiantes ante las diferentes manifestaciones de la diversidad en el aula (diversidad étnica, diversidad religiosa, diversidad sexual, diversidad de origen, etc.) el enfoque interseccional quedo en evidencia de manera especial en dos situaciones. La primera corresponde a los casos de discriminación por ser niñas y profesar la religión pentecostal, siendo objeto de burlas por parte de sus compañeros por utilizar faldas largas. Y la segunda, situación de discriminación y racismo oculto, se presentó sobre las niñas inmigrantes de origen venezolano, a quienes se refieren como “venecas” y este término se asocia actualmente con mujeres venezolanas que ejercen la prostitución.

Estos dos casos pusieron en evidencia “los sistemas cruzados de exclusión que aún se mantienen en la escuela” (Correa y Restrepo, 2018, p. 184), y que se manifiestan mediante una doble discriminación que tiene un común denominador y es que afecta notoria y principalmente al género femenino. En efecto, el primero refleja una discriminación interseccional por razones de género (femenino) y de religión (Pentecostales), por el hecho de llevar el uniforme del colegio con faldas largas. Esta situación de discriminación también se presenta en otros contextos latinoamericanos, tal como lo indica Fortuny en un estudio realizado en México, donde expresa lo siguiente:

Usar vestido largo en Guadalajara ha hecho de las creyentes de esta iglesia el blanco de la discriminación en escuelas públicas, autobuses, hospitales y muchos otros lugares. La mayoría de mis informantes narraron anécdotas en las cuales sufrieron discriminación de una u otra manera (2001, p. 153).

Y afecta exclusivamente a las niñas, porque el modo de vestir de los niños evangélicos no se diferencia del resto de los niños que asisten a la escuela. Esto conlleva a que las niñas se sientan incómodas en sus clases debido a los comentarios de sus compañeros e irrumpe

con los preceptos religiosos que definen su manera de vestir, entrando en oposición con la libertad de cultos que debe primar en la escuela.

El segundo caso se da por razones de género (femenino) y de origen (venezolanas). Poniendo de manifiesto un caso de racismo oculto entre los y las estudiantes, al utilizar el término “veneca” para referirse a sus compañeras de origen venezolano. Este tipo de racismo constituye:

Una forma discriminatoria no explícita, que legitima y extiende el racismo de manera indirecta, a menudo disfrazando sus argumentos de pseudociencias, de razones políticas o de juicios sociales que en apariencia no son racistas sino “objetivos”, pero esconden una forma de pensamiento excluyente (Equipo Editorial Etecé, 2022).

Según lo indican los y las docentes, los estudiantes utilizan estas expresiones, pero de manera “cariñosa”, lo cual constituye un tipo de racismo oculto o naturalizado. Para el lingüista Sergio Chacón, el término “fundamenta su arraigo cultural y su intencionalidad según el contexto y la época por eso una parte de la población venezolana no tiene problema con el término veneco” (Proyecto Migración Venezuela, 2021).

Sin embargo, en Colombia, existe actualmente una fuerte carga negativa con relación al uso del término y su uso constituye un comportamiento xenófobo sutil. En palabras de Jair Vega: “Ahora hay una imagen negativa sobre Venezuela, entonces referirnos a los venezolanos con su gentilicio o la palabra “veneco/a” de igual forma va a producir una asociación negativa” (Proyecto Migración Venezuela, 2021). En este caso en particular el término “veneca” se asocia con mujeres venezolanas que se dedican a la prostitución, y con el tiempo se ha ido generalizando su uso bajo esa misma connotación, a modo de prejuicio, asumiendo que todas las mujeres venezolanas que residen en Colombia ejercen la prostitución.

Por tanto, es necesario adoptar una posición vigilante y crítica con relación al uso de estos términos en el contexto escolar, para evitar que se naturalicen y se conviertan en insumo del racismo oculto que predomina en nuestros contextos. Partiendo del “reconocimiento de que una desventaja se agrava cuando se entrecruza con otras características vinculadas con la discriminación y la opresión” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2021a, p. 18). Efectivamente, el reto se centra en comprender que, y como se está excluyendo en la actualidad, y el cómo los escenarios educativos pueden estar perpetuando estas exclusiones y discriminaciones, bajo los supuestos modelos de “normalidad” (Correa y Restrepo, 2018; Sutachán, 2015).

En tal sentido, es importante traer a colación nuevamente los lineamientos de política para la inclusión y la equidad en la educación que propone el Ministerio de Educación Nacional. En este se contemplan cuatro enfoques para abordar, desde la acción, los procesos de inclusión y equidad en educación, estos son: la interculturalidad, la interinstitucionalidad, la intersectorialidad y la interseccionalidad. En efecto, además del enfoque intercultural, se incluye también el enfoque de la interseccionalidad, develando la necesidad de superar el plano declarativo de este enfoque, para llevarlo a la práctica en los contextos escolares, mediante su correcta identificación y posterior intervención. Efectivamente, “la interseccionalidad tiene una importante tradición en la política pública, de los cuatro enfoques es, tal vez, el que mayores desafíos tiene para su implementación, por cuanto en pocas ocasiones se ha avanzado más allá de un plano declarativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p. 51).

#### 4.3. ACTITUDES Y ACTIVIDADES DISCRIMINATORIAS EN LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES

El enfoque intercultural en el que se basa esta investigación tiene como sustento “la diversidad como valor fundamental de la interculturalidad” (Dietz, 2017b). En este sentido, producto de esta investigación se identificaron diferentes fuentes de identidad en la escuela, entre ellas, la diversidad religiosa, la diversidad de género, la diversidad de identidad sexual, la diversidad étnica y la diversidad de nacionalidades.

Ahora bien, dentro de esta “diversidad de diversidades” una de las fuentes de identidad que mostró mayor conflictividad entre los estudiantes es la que tiene relación con la identidad sexual, especialmente, hacia los niños y adolescentes que manifiestan comportamientos homosexuales (gais). Como se describió con antelación, los miembros de esta población son objeto de burlas, comentarios mal intencionados e incluso agresiones físicas, de manera constante por parte de sus compañeros, y de alguna manera, se justifican acudiendo al carácter “burlesco”, “jocoso” y “mamador de gallo”<sup>5</sup> de la cultura caribe del norte de Colombia.

En efecto, “tal y como ocurre con otro tipo de discriminaciones, tanto las personas que las padecen como aquellas que las emiten, normalizan que son parte de la cultura de las aulas y con ello se les resta la gravedad que tienen” (Molines, 2022, p. 84). A su vez, la normalización y la consecuente invisibilización de las conductas homofóbicas en la escuela, se ven reforzadas por la disyuntiva entre lo que, a nivel social e incluso escolar, se considera como “normal” y “anormal”. En este caso, lo que se asume como “normal” son las relaciones de carácter heterosexual, entre un hombre y una mujer, direccionando las demás manifestaciones diversas de la sexualidad al plano de “lo anormal”, “lo inaceptable”, “lo incorrecto”, y “lo perverso”.

Al mismo tiempo, en estos casos existe un común denominador y es que los estudiantes que son víctimas de burlas e intimidaciones debido a su orientación sexual, muchas veces, no se lo expresan a sus docentes o familiares, tal vez por temor a ser agredidos, revictimizados o incomprendidos. Lo anterior, conlleva a que la situación de discriminación se mantenga en el tiempo, hasta que se agote la paciencia del acosado y responda de manera agresiva, o hasta que se haga evidente por cambios en su estado de ánimo o al menguar su rendimiento académico.

En este sentido, un reporte de la UNESCO afirma que la discriminación y el acoso contra estudiantes que hacen parte de la comunidad LGBTI, sigue siendo generalizado en las escuelas. Para el caso de Colombia, el 15% de los y las estudiantes expresó que habían sido víctimas de violencia escolar debido a su orientación sexual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2021b). Es más, “estudios recientes muestran como el acoso escolar o bullying puede estar detrás de algunas situaciones de intento de suicidio en público adolescente” (Molines, 2022, p. 84).

Estas actitudes, claramente, homofóbicas, no solo fueron narradas por parte de los docentes entrevistados, sino que también aparecen registradas en el acta de anotaciones disciplinarias que se lleva en la institución, pero sin asumirlas como comportamientos homofóbicos por parte de los estudiantes. Más bien, se suscriben, exclusivamente, dentro del acoso escolar, el cual se refiere a:

<sup>5</sup> Es una expresión coloquial utilizada en el norte de Colombia, que significa hacer bromas, burlarse del otro o tomarle del pelo, sin darle mucha seriedad a la vida.

El conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos físicos, psicosociales o verbales, de determinado alumno (rol de acosador) que esta posición de poder sobre el resto (rol de persona acosada), que se identifican como más débiles, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación (Molines, 2022, p. 83).

Esta situación, merece atención, teniendo en cuenta que, al enmarcar todos estos comportamientos dentro del rótulo del acoso escolar, se contribuye a la invisibilización de fenómenos asociados al racismo y la discriminación a nivel escolar, pudiendo caer incluso en el equívoco de que son fenómenos del pasado, que en la actualidad no tienen cabida en las instituciones educativas. Adicionalmente, las medidas que se toman en respuesta a estos comportamientos son, por lo general, de tipo disciplinario, con lo cual se priva a los estudiantes de abordar desde una perspectiva pedagógica, los términos asociados con el racismo y las consecuencias que estos fenómenos generan a nivel individual y colectivo.

En cuanto a la diversidad étnica, representada por los estudiantes afrocolombianos e indígenas que interactúan en la escuela con una población estudiantil mayoritariamente mestiza. Se encontró que aún persisten situaciones de discriminación y racismo en torno a ellos. Dichas situaciones se incluyen dentro del llamado racismo escolar, el cual “lo entendemos como el conjunto de acciones discriminatorias basadas en marcadores culturales, lingüísticos y especialmente raciales hacia sujetos afros e indígenas” (Caicedo y Castillo, 2022, p. 22).

En el caso de los niños y niñas afrocolombianas, son frecuentes las expresiones despectivas con relación a su color de piel “negro”, “negrito” “carbón” o a la forma de su cabello “pelo malo”, “pelo cucú”. De acuerdo con Caicedo y Castillo, “otra manera de reproducción del racismo es el lenguaje cotidiano que utilizamos para transmitir conocimientos, comúnmente cargado de frases despectivas hacia las personas que representan culturas no blancas o mestizas” (2022, p. 23). No obstante, en el contexto escolar se aceptan de manera generalizada, y se enmarcan dentro de la cotidianidad.

Efectivamente, este tipo de comportamientos y actitudes muchas veces se insertan dentro de lo que se considera “normal” o se “naturaliza”, lo cual trae consigo la invisibilización del problema y, por tanto, su permanencia en el tiempo. Sin embargo, siguen siendo manifestaciones del racismo escolar el cual también opera “en las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y el rechazo hacia los niños y niñas afrocolombianos” (Caicedo y Castillo, 2022, p. 25). Pero tras de ello, lo que se esconden son los estereotipos y prejuicios que históricamente han girado alrededor de estos grupos, y que se han mantenido en el tiempo, pero ahora en forma de un racismo oculto o invisible, como se mencionó con antelación.

Ahora bien, el hecho de que se trate de expresiones inmersas en la cotidianidad de la escuela, no las exime de su carácter racista, sobre todo porque la frontera entre la adulación y el insulto es imperceptible muchas veces, y por ende se traslapan. Por otra parte, las situaciones en las cuales se presentaron casos de discriminación y racismo dentro del mismo grupo de estudiantes afrocolombianos, en razón a su color de piel, pone de manifiesto la falta de pertenencia que tienen muchos estudiantes hacia su propio grupo étnico. Esto obedece principalmente, a que la reafirmación cultural, la construcción de identidades y el autorreconocimiento étnico, no son temas propios del currículo, y mucho menos del quehacer docente.

No obstante, lo que si transcurre por la escuela son los prejuicios y estereotipos que se han forjado a lo largo de la historia con relación a estos grupos poblacionales, lo cual limita o restringe la disposición de los estudiantes para reafirmar su pertenencia a la población afrocolombiana, y, por el contrario, se mantienen al margen negando o desconociendo cualquier vínculo con ella, tal como lo plantean Caicedo y Castillo:

Por ende, los contenidos, las informaciones y las experiencias cognoscitivas, valorativas y afectivas, relacionadas con el origen, características, realizaciones y limitaciones de un pueblo o de una cultura, se transmiten bajo el lente del prejuicio racial, se produce la internalización, identificación y asociación de los estudiantes a su propia imagen personal y a la imagen y representación de su grupo social y de su pueblo, constituyéndose así un aspecto muy importante de la autonegación (2022, p. 25).

En el caso de los estudiantes indígenas, también se evidenciaron comportamientos asociados con la discriminación racial y los prejuicios, mediante la utilización de expresiones y calificativos como el de “indio” o “indio flojo”. Y a través, de las burlas que se suscitan al escuchar sus apellidos durante los llamados a lista. Vale destacar que los comportamientos racistas hacia los estudiantes indígenas se desprenden también del desconocimiento que existe acerca de estas culturas, lo que afecta las interacciones entre ellos.

Máxime, si se tiene en cuenta que se trata de la población estudiantil que tiene menor representación en la escuela, y que, a nivel curricular, se invisibiliza su existencia y por ende se limita su conocimiento, dándole prelación a culturas foráneas o civilizaciones antiguas de otros continentes. Lo anterior coincide con lo expuesto por Estrada y Castro, quienes afirman que “el no reconocimiento de la alteridad, el ocultamiento, su invisibilización, profundizan las desigualdades culturales y sociales, menoscaban la dignidad y los derechos humanos” (2016, p. 115). Y en este mismo sentido, se contribuye a eternizar las prácticas discriminatorias que subyacen sobre ellos en la escuela.

En síntesis, es necesario reconocer, identificar y abordar el problema del racismo y la discriminación en las aulas, teniendo en cuenta que esta no es una problemática del pasado, sino que por el contrario se trata de una problemática vigente que evoluciona, se invisibiliza, se camufla y se transforma en el ámbito escolar, “en contra de la creencia de que el racismo está en declive en nuestras sociedades, los avances en psicología social demuestran que el racismo está en constante transformación, y ha encontrado la manera de adaptarse a las normativas antirracistas para subsistir” (Pascale, 2010, p. 66).

Ahora bien, si la escuela ha representado históricamente ese espacio donde se ha dinamizado el racismo y la discriminación, a la vez, también constituye el espacio propicio para enfrentar desde el currículo, desde los saberes y desde la práctica pedagógica, todas estas manifestaciones racistas. Teniendo en cuenta, como se mencionó anteriormente, que no han desaparecido, sino que por el contrario se hacen cada vez más complejas, asumiendo diferentes rostros, pero en esencia siguen prolongando y sosteniendo los prejuicios y los estereotipos que reafirman la exclusión y la marginalización de lo diverso.

## 5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación ponen en evidencia que existe una “diversidad de diversidades” que confluye, interactúa, permea, choca y se dinamiza dentro del aula, a través de distintas fuentes de identidad como la diversidad religiosa, la diversidad de género, la diversidad de identidad sexual, la diversidad étnica y la diversidad de nacionalidades. Por tanto, además de su reconocimiento, es necesario integrar el paradigma de la diversidad bajo un enfoque intercultural en la escuela, de tal manera que sirva como insumo para identificar, visibilizar, comprender y enfrentar los fenómenos asociados con la discriminación, el racismo, la homofobia y la xenofobia en las instituciones educativas.

En este mismo sentido, no basta con identificar de manera independiente los fenómenos discriminatorios que se presentan en la escuela, sino que es necesario abordarlos desde un enfoque interseccional, teniendo en cuenta que en los espacios donde confluyen actores heterogéneos, como en la escuela, por lo general se suscitan sistemas de exclusión y discriminación que actúan de manera sinérgica y que alteran de manera directa la afirmación de las identidades culturales de los afectados. En este caso en particular, se pudo evidenciar como discriminación interseccional las fuentes de diversidad de género-religión y a su vez, la diversidad de género-nacionalidad.

De igual manera, no se pueden seguir enmascarando fenómenos discriminatorios bajo el rótulo del acoso escolar, que muchas veces se limita a una sanción de carácter disciplinario, pero sin ahondar en las razones y las consecuencias del rechazo por la diferencia. No se puede seguir invisibilizando u ocultando el racismo y la exclusión por razones de etnia, género, orientación sexual, religiosas u de origen en la escuela. Por el contrario, el llamado es a dinamizar el paradigma de la diversidad y las pedagogías antidiscriminatorias, desde el currículo y desde las prácticas pedagógicas. En esencia, lo que se requiere es que se naturalice una pedagogía antidiscriminatoria en las escuelas del siglo XXI, que promueva el respeto y la sana convivencia entre los niños, niñas y jóvenes que asisten al escenario educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía municipal de Algarrobo. (2020). Plan de Desarrollo Municipal “Algarrobo ganador” 2020-2023. <https://www.algarrobo-magdalena.gov.co/tema/planes/plan-de-desarrollo>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). [https://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)
- Budar-Jiménez, L., Meseguer-Galván, S., Ceballos-Romero, D., Mateos-Cortés, L. & Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia*, 5(10), 141-160. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/198/115>
- Caicedo, J. A. y Castillo, E. (2022). *El racismo escolar debates educativos y crónicas*. Editorial universidad del Cauca.
- Correa, J. & Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. In J. C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America* (pp. 179-190). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/18.pdf>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago legal forum*, 140, 139-167. <https://philpapers.org/archive/CREDTL.pdf>

- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada al estudio del proceso de creación de empresas. En: *Memorias congreso anual de AEDEM* (pp. 1-13). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2017a). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017b). La antropología latinoamericana ante los desafíos de la diversidad. Un análisis a la educación intercultural: desafíos teóricos y prácticos. *Revista de Pedagogía en Música*, 2(2), 17-42. <https://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2903/18-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Equipo Editorial Etecé. (2022). *Racismo*. Recuperado el 14 de marzo de 2023. <https://concepto.de/racismo/>
- Estrada, J. & Castro, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 102-117. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5585941.pdf>
- Fortuny, P. (2001). Religión y figura femenina: entre la norma y la práctica. *Revista de estudios de género: La Ventana*, (14), 126-158. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88412394006.pdf>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos en la formación docente*. Flacso Ecuador.
- Maturana, G. & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://bit.ly/3mg2z28>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/archivos\\_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf)
- Molines, S. (2022). Reflexión compartida sobre la prevención del acoso LGTBfóbico. En R. M. Pardo-Coy y M. A. Oltra-Albiach (Coords.), *Educación en la diversidad: investigación y activismo en las aulas* (1ª. ed., pp. 83-93). Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- \_\_\_\_\_. (2021b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Pascale, P. (2010). Nuevas formas de racismo: estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. *Ciencias psicológicas*, 4(1), 57-69. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Proyecto Migración Venezuela. (18 de enero de 2021). ¿‘Veneco’ es un insulto o es una palabra inclusiva? Recuperado el 2 de enero de 2023. <https://migravenezuela.com/educacion/veneco-es-un-insulto-o-es-una-palabra-inclusiva/#:~:text=Esta%20publicaci%C3%B3n%20establece%20que%20se,que%20es%20un%20adjetivo%20despectivo>
- Sacavino, S. & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Sánchez, I. M., González, L. A. & Esmeral, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.

- Seoane, V., Dappello, M., Severino, M. & Longobucco, H. (5-7 de diciembre de 2016). *Interacciones cotidianas y género en la escuela: la mirada de las/los estudiantes sobre las formas de vincularse en una escuela secundaria técnica del distrito La Plata*. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9151/ev.9151.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9151/ev.9151.pdf)
- Sutachán, H. A. (2015). Diversidad e interculturalidad en la escuela (proyecto finalizado). *Nómaditas (Col)*, (43), 269-271. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105143558018>
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. [En línea]. [https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)