



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

INFORME TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN

**LOS GESTOS Y LAS PALABRAS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA.
UN ESTUDIO CON JÓVENES DEL GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA REPUBLICA DE URUGUAY DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

GLORIA MARÍA CASTAÑO ARBOLEDA

DAVID DE JESUS GARCÍA CEBALLOS

GLORIA EUGENIA QUINTERO HERNÁNDEZ

CARLOS MARIO QUINTERO ALZATE

**ASESORA:
MG. YICEL NAIROBI GIRALDO GIRALDO**

**SABANETA
2011**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Sinopsis técnica

Para la escuela no ha sido fácil reflexionar sobre la interculturalidad como fenómeno social y como experiencia educativa. Los enfoques predominantes sobre el tema han sido eminentemente étnicos y migratorios, y no se ha hecho una mención explícita a la interculturalidad como una experiencia permanente en la escuela que demanda atención desde la inclusión, el respeto, el reconocimiento y la acogida de la diferencia como posibilidad para la construcción de ambientes educativos democráticos, solidarios y dignificantes.

Lo anterior cobra especial relevancia cuando se trata de pensar en las relaciones que los/as jóvenes establecen con los otros/as en estos escenarios de encuentros y desencuentros; es allí donde son interpelados desde la presencia, del cuerpo y del gesto de los otros/as. El encuentro/desencuentro con el otro, suele estar marcado por el rechazo, el estigma o el menosprecio frente a esa evidente diferencia de lo que el otro/otra es. Todo aquello que es diferente al yo, se convierte en una *presencia intolerable y abominable* con la que cuesta cohabitar el espacio escolar.

No queda duda de que las diferencias ya no son sólo culturales en términos étnicos o lingüísticos, lo son con respecto a las formas de vestir, de hablar, de relacionarse y de hacer presencia en la escuela. Esas presencias diversas y plurales en la escuela muestran que no hay una única y verdadera forma de ser, estar y habitar. Los/as jóvenes encarnan esa posibilidad, que se teje en permanente conflicto, de hacerse sujeto con otros y de hacerse sujeto rechazando a o en *tensión con* otros.

De manera concreta, en este trabajo de investigación se prestó mayor atención a las dinámicas interculturales de los/as jóvenes en los escenarios escolares desde las interacciones comunicativas que se establecen con otros/as (sus pares, principalmente).

Este énfasis está soportado en la indagación realizada en reportes de investigación pues existen pocos trabajos enfocados a la comunicación intercultural como una experiencia configurante de las dinámicas de reconocimiento mutuo en la escuela.

En cuanto a los referentes conceptuales, las categorías alrededor de las cuales se ha reflexionado sobre el tema son: escuela, interculturalidad, interacción comunicativa y jóvenes. De manera breve, se hará mención a los principales conceptos que soportan la investigación. En primer lugar, se concibe a la *escuela*, según Hernández Morales y Jaramillo Guizarro (2002), como el espacio social y de relación en el que se aprenden contenidos académicos y formas de estar, de comportarse y de relacionarse con los demás.

En segundo lugar, la *interculturalidad*, según Walsh (2001), está referida al proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y, en la escuela, la interculturalidad es un conjunto de principios y acciones pedagógicas que se encaminan a la interacción social de los estudiantes, manteniendo la identidad individual desde las diferentes maneras de estar, vivir, ser y pensar, con el propósito de fortalecer la identidad social bajo parámetros de reconocimiento recíproco para la sana convivencia.

En tercer lugar, la *interacción comunicativa* está definida como el proceso social en acción, que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas, en la que se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana; trabajaremos el lenguaje verbal y el no verbal, apoyados en los estudios de Rogelio Tobón y definiendo cada uno de ellos así: lenguaje verbal en cuanto a la palabra hablada y escrita; y lenguaje no verbal en cuanto a la expresión de los cuerpos a través de los gestos, movimientos, silencios y el entorno.

Por último, y en cuarto lugar, concebimos a los/as *jóvenes* como sujetos con plasticidad neuronal y elasticidad cultural que aunque parezcan con falta de forma, expresan apertura a diversas formas, de acuerdo a Martín-Barbero (1998). La juventud se constituye en una categoría fruto de construcciones y significaciones sociales en contextos históricos y en sociedades determinadas en un proceso permanente de cambio y resignificación.

En lo que concierne a los objetivos, la investigación buscó aproximarse a la comprensión de las dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay. Específicamente, buscó indagar por las concepciones que tienen los/as jóvenes acerca de la interculturalidad, así como analizar las prácticas comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno en los escenarios escolares, especialmente las no verbales.

Con respecto a la metodología, la investigación asumió el enfoque hermenéutico de corte etnográfico. Para la recolección de información se usaron estrategias como la observación participante, los grupos focales y los talleres interactivos. Los instrumentos usados fueron: protocolos, diarios de campo y fichas de análisis de contenido. Es importante decir que los/las estudiantes firmaron el consentimiento informado y se les aseguró la confidencialidad, a no revelar fotografías sin su consentimiento y a garantizarles la posibilidad de retiro en el momento que ellos/as lo consideraran.

Con esta investigación hallamos elementos que permitieron visibilizar en el trabajo de campo asuntos relacionados con las dinámicas interculturales desde interacción comunicativa que permiten fortalecer o no la interculturalidad en la escuela. Estos fueron: diversidad, identidad, inclusión, reconocimiento, cooperación, empatía, aceptación, tolerancia, rechazo, intolerancia, exclusión, apatía, discriminación, indiferencia, entre otros.

Las experiencias de la interculturalidad en la escuela presentan dos matices: de un lado, la afirmación de la interculturalidad promovida en las *experiencias de reconocimiento y empatía* entre los y las jóvenes lo que estimula la autoconfianza, la autoestima y la autovaloración, y, por otro, la negación de la interculturalidad que tiene como asiento las *experiencias de menosprecio* (rechazo y discriminación) del que son víctimas los y las jóvenes en los diferentes escenarios escolares. Estas últimas experiencias lesionan gravemente los procesos de configuración de la identidad.

Frente a este tipo de prácticas, se hace necesario intervenir a través de mecanismos de mediación donde se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro, por lo que se hace necesario transitar desde una pedagogía de la imposición, el silencio y el ocultamiento, hacia una pedagogía del reconocimiento, de la aceptación y de la cooperación. Por lo tanto, la escuela deberá resignificar la idea de la interculturalidad como principio pedagógico que potencie el reconocimiento, el respeto por la diferencia y la interacción comunicativa entre todos los miembros de su comunidad, particularmente, entre los y las jóvenes.

Ahora bien, no queda duda de que en su constante búsqueda de identidad, los y las jóvenes se preocupan por la estética -referida a las formas de peinarse, vestirse, llevar los accesorios (piercing, tatuajes)-, hacen un uso diferenciado del lenguaje y optan por expresiones corporales y gestuales que los distinga de otros, no sólo de sus pares sino también de los adultos. En ello podemos observar una reivindicación de su identidad y de la búsqueda de reconocimiento por parte de otros.

La identidad es un proceso que se construye desde la identificación con otros, hasta la toma de distancia con respecto a otros, pues “toda conciencia busca el reconocimiento de otra conciencia y esto no es señal de una falta de virtud, sino la comprensión de que el otro/a es fundamental en el proceso de encontrarme a mí mismo” (Taylor, 1993, p. 76). En este sentido, la identidad se configura en un devenir permanente interpelado por la presencia del otro, es decir, la pregunta por *quién soy yo* implica preguntarse también por el otro. De ahí que el reconocimiento de las particularidades de las y los jóvenes les permite marcarse como sujetos únicos para diferenciarse de las demás personas, afirmándose frente a los demás y asumiendo formas personales de sentir, de pensar, de actuar y de construir su propia identidad.

El encuentro con el otro está mediado por la comunicación pues es a través de ella que los seres humanos establecen relaciones y llegan a acuerdos sobre el mundo. En primer lugar, la comunicación como proceso interactivo permite llevar a cabo la interculturalidad pues la hace manifiesta y objetivable. En segundo lugar, la comunicación como principio

de contacto contribuye a la interculturalidad en tanto que puede privilegiar -en contextos de negociación o conflicto- el respeto entre sujetos.

La escuela, respecto de las diferencias que acoge, estimula y promueve – aunque también anula-, podría considerarse como *zona de contacto* por la confluencia de identidades culturales, y de experiencias y expectativas individuales y sociales, las cuales entran en tensión y en conflicto, en negociación y en diálogo. Sin embargo, esta vivencia requiere de la disposición del sujeto para entrar en contacto con la diferencia y con lo diferente.

Con el interés de hacer visible las dinámicas de la interculturalidad marcadas por las interacciones comunicativas que establecen los y las jóvenes en la escuela, fue preciso darle un lugar importante a la comunicación no-verbal sobre todo para comprender las maneras como los y las jóvenes cohabitan con alteridad representado en el rostro del otro, del compañero con el que se comparte el tiempo y el espacio en la escuela. Sin lugar a dudas, la comunicación hace posible el encuentro con el otro, al concebirse como una interacción que vincula a los sujetos dentro de la escuela en la que la cooperación, la reciprocidad y la disposición para compartir experiencias, intereses, sueños, vivencias, espacios, y saberes son necesarias para la convivencia.

Desde las posturas que asume el cuerpo juvenil, disciplinado o en franca resistencia, los gestos dibujados en los rostros, el uso de las palabras y la resignificación de las mismas, hacen parte de un variopinto paisaje que revela los matices de una escuela que aún no se asume intercultural, que parece seguir apostándole a la unicidad en las lógicas, en los saberes, en las prácticas, en los cuerpos y en las identidades. Mientras la escuela se siga pensando en planos estáticos del mundo y de la vida, no podrá percibir la riqueza que rechaza y la diversidad que ignora.

Descripción del proyecto

2.1. Planteamiento de las preguntas o problema de investigación y su justificación

Las tensiones y/o conflictos son de diferentes matices y revelan que los brotes de agresividad o de violencia en las instituciones educativas constituyen un fenómeno cada vez más frecuente que se interpreta como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad; la diversidad de culturas que allí convergen hace que los/as jóvenes convivan con diferentes formas de pensar y actuar. Estas diferencias conllevan a que el ambiente escolar se torne diverso y, muchas veces, hostil.

Las acciones violentas exhibidas por los/as jóvenes muestran lo que ocurre en su entorno y sus causas pueden proceder de diferentes ámbitos: el escolar, el relacional, el familiar y el personal. En la escuela, la convivencia se hace cada vez más compleja, limitando o coartando la interacción y la fluidez de las relaciones entre los actores. Lamentablemente se vienen presentando con más frecuencia prácticas de intimidación y victimización entre compañeros en diferentes escenarios escolares.

Frente a este tipo de prácticas, se hace necesario el liderazgo del maestro, para que intervenga haciendo uso de mecanismos de mediación en el cual se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro, por lo que es importante transitar de una pedagogía de la imposición, el silencio y el ocultamiento, hacia una pedagogía del reconocimiento, de la aceptación y de la cooperación. Por lo tanto, la escuela deberá resignificar la idea de la interculturalidad como principio pedagógico que potencie el reconocimiento, el respeto por la diferencia y la interacción comunicativa entre todos los miembros de su comunidad, particularmente, entre los/as jóvenes.

Se define como el núcleo del problema de la investigación lo que tiene que ver con las dinámicas interculturales de los/as jóvenes en los escenarios escolares desde las interacciones comunicativas que establecen con sus pares. Esto se torna realmente en un

problema de investigación por dos cuestiones: la primera por la *necesidad empírica* de sistematizar información pertinente y relevante sobre la interculturalidad en la escuela, más allá de lo étnico y lo migratorio; la segunda, quizá la más importante, por la necesidad de *hacer visible* una serie de prácticas, concepciones e interacciones que generan dificultad para establecer relaciones de reconocimiento recíproco en la escuela, mientras se siga ignorando el conflicto y la disputa, mientras el maestro disimule la tensión o la acalle desde la indiferencia, y mientras todos y todas se sumen en la desesperanza y no se atrevan a construir otros caminos para vivir con la diferencia y hacer que ella enriquezca la vida social y escolar. Se hace necesario que ante posturas, gestos y expresiones descalificadoras e individualizantes, el maestro propicie un ambiente de aula para fortalecer la interculturalidad, que no se preocupe únicamente por la orientación de las asignaturas o el desarrollo de los contenidos, sino que se asuma como mediador para la resolución de los conflictos. Lamentablemente su formación ha estado más orientada a las “disciplinas, básicamente por la repetición de saberes, y no se ha detenido en la formación de un sujeto que tiene que asumir un papel cotidiano de mediador de conflictos en el aula y la escuela” (Salinas, Posada e Isaza, 2010, p. 247).

Después de estos planteamientos, la búsqueda de antecedentes afines al objeto de investigación permitió constatar que no hay estudios suficientes sobre la interculturalidad a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes en la escuela. Por esta razón se hace necesario investigar acerca del tema con algún grado de sistematicidad.

Planteado el problema, la pregunta de investigación estuvo orientada en los siguientes términos: *¿Cuáles son las dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay?* Esta pregunta surge como parte de la necesidad de que el maestro opte por prácticas pedagógicas que valoren el lenguaje y las experiencias cotidianas de sus estudiantes, que recuperen la palabra y la voz de quienes comparten los espacios vitales en la escuela, que reconozcan y promuevan la diferencia como oportunidad para el enriquecimiento de la vida personal y social, y que hagan posible la convivencia pacífica y respetuosa, no eliminando las múltiples perspectivas,

sino generando espacios para el diálogo, el encuentro y la conversación en aras del aprendizaje.

Sin lugar a dudas, una forma de contribuir al cumplimiento de los objetivos trazados por el discurso de la calidad educativa, es ser capaces de ajustar la ayuda pedagógica a la atención a la diversidad o respecto por la diferencia. Si partimos de la premisa que “todas las personas pueden aprender”, podemos afirmar que es posible atender a la diversidad, construyendo así una escuela intercultural donde se encuentren las diversas identidades y donde se acepte la diferencia como un valor y no un castigo. Estamos interesados en esta construcción escolar porque esto permitiría el desarrollo y el ejercicio de una plena y auténtica ciudadanía enriquecida por la diferencia de quienes hacen parte del nos-otros.

Dentro de la escuela es primordial que los maestros estén formados para la interculturalidad y el currículo como herramienta pedagógica para atender la diversidad de sujetos que conviven en ella. Es fundamental para la construcción de los currículos focalizarse en los procesos de socialización, el fomento de la cultura y la construcción del conocimiento, y no sólo enfocarlo como un producto en el que se indica lo que el alumno debe aprender. Dentro de esta perspectiva es importante un modelo o propuesta curricular que atienda a la diversidad cultural. Si logramos esto, conseguiríamos una educación intercultural donde se desarrolle el deseo de comunicarse y el sentido de comunidad con los demás.

Buscamos con esta investigación hallar elementos que nos permitan visibilizar en el trabajo de campo asuntos que tengan que ver con las **dinámicas interculturales** desde la interacción comunicativa, que fortalezcan o no la interculturalidad en la escuela. Estos son: diversidad, identidad, inclusión, reconocimiento, cooperación, empatía, aceptación, tolerancia, rechazo, intolerancia, exclusión, apatía, discriminación, indiferencia, entre otros. En relación con los/as **jóvenes** pretendemos también comprender e interpretar sus manifestaciones, comportamientos y actitudes en las relaciones que establecen en los diferentes escenarios escolares. Con respecto a la **escuela** buscamos indagar el papel que ésta cumple como escenario, que cobra vida y movimiento con los maestros y los

estudiantes, donde se tejen relaciones de encuentros y desencuentros por la convergencia de diferentes culturas, formas de ver, pensar y actuar en el mundo de la vida.

Con respecto a los hallazgos, se espera contribuir a la renovación de las instituciones educativas para que éstas propicien ambientes estimulantes para la convivencia y el crecimiento personal, haciendo posible el reconocimiento y el respeto a la diversidad, la tolerancia, el valor por el otro y lo otro a través del intercambio y el diálogo, de esta manera tendríamos una escuela intercultural.

2.2. Estado del Arte y Referente Teórico

Después de realizar búsquedas bibliográficas en diferentes fuentes de información, entre ellas, los catálogos de las bibliotecas de la ciudad, se pudo concluir que la interculturalidad está asociada a fenómenos sociales como la migración y lo étnico, aunque muchas de ellas tengan lugar en la escuela. Las búsquedas se circunscribieron al ámbito iberoamericano, incluyendo a países como España y Portugal.

En el ámbito mundial se identificaron los siguientes trabajos:

- *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*, estudio hecho en España por Díaz Aguado Jalón, M.J. et. al. (1997). Esta investigación es realizada en la escuela primaria abordando varios temas: objetivos, condiciones y situación actual de la educación intercultural; relaciones interpersonales en la escuela, discriminación versus construcción de la igualdad; racismo, intolerancia e identidad; aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos. La investigación concluyó que se logra un desarrollo de la tolerancia en los jóvenes y profesores y una buena identificación con el

propio grupo étnico, mejorando las relaciones entre los compañeros; además, se obtiene un aprendizaje cooperativo eficaz para favorecer en los alumnos la cooperación y la solidaridad. De igual manera se logran cambios en la percepción que tienen los y las jóvenes sobre el profesor, a quien ya consideran como proactivo y disponible para ayudarlos a afrontar las dificultades.

- *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia España, por Sales M.A (1996). Esta investigación parte del análisis de los distintos modelos de educación intercultural y la necesidad de diseñar programas educativos estructurados para desarrollar actitudes interculturales en la escuela. Estos programas están enfocados en estrategias educativas de participación activa, aprendizaje comunicativo y comunicación persuasiva, centrado en lo étnico con el propósito de evitar actitudes racistas y xenófobas.

En el ámbito nacional pudieron identificarse los trabajos que a continuación se mencionan:

- *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural (2002)* por Iván Manuel Sánchez Fontalvo. Este trabajo aborda la violencia que se vive en Colombia y, en particular, en los pueblos indígenas, afrocolombianos, campesinos y sectores populares de las ciudades. Obedece a causas estructurales de marginación, pobreza, miseria e inequitativa distribución de la riqueza que pide la construcción de la paz. Este trabajo sugiere que la educación para la ciudadanía debe asumir un papel protagónico en la transformación social de Colombia.

- *Geografía Humana de Colombia. Los Afrocolombianos (1998)* por Luz Adriana Maya. Este estudio recoge novedosas discusiones acerca del devenir histórico y político-cultural contemporáneo de los afrocolombianos. Las ideas presentadas por varios de sus autores pretenden servir de materia prima para animar el debate con respecto a las

tendencias académicas que sostienen que la cultura de los descendientes de los esclavos en Colombia es sólo una producción local basada en los aportes de indígenas, mestizos y españoles.

En el departamento de Antioquia se encuentran evidencias de estudios realizados especialmente con comunidades indígenas por parte de la Organización Indígena de Antioquia y afrodescendientes, asunto que tiene que ver con lo étnico y cultural. Entre ellos se destaca el estudio titulado *Estudios interculturales en Antioquia y Chocó* realizado por Zaida Sierra Restrepo e Hilda Mar Rodríguez. Este estudio profundiza en la conexión entre cultura, saber y poder para construir propuestas pedagógicas alternativas que recuperen la especificidad cultural de las regiones, en diálogo respetuoso y crítico con expresiones y manifestaciones culturales de otros entornos.

Tal como puede apreciarse, los trabajos de investigación muestran un interés especial por el tema de la interculturalidad y por la escuela, al ser ésta el escenario de encuentro de diversas culturas. Sin embargo, la mirada de esta investigación sobre la interculturalidad va más allá de lo étnico, al plantearse miradas alternativas que la presenten no sólo como fenómeno entre culturas diferentes, sino también como encuentro (o desencuentro) entre formas distintas de ver, estar y sentir el mundo aunque se compartan referentes simbólicos marcados por las proximidades espaciales y temporales.

La construcción del referente teórico de la investigación gira en torno a dos categorías centrales: *comunicación* e *interculturalidad*. Del abordaje de estas dos categorías emerge la categoría de *comunicación intercultural* como uno de los elementos centrales para la comprensión de las dinámicas interculturales que tienen lugar en la escuela entre los/as jóvenes. Sin embargo, la construcción de la interculturalidad pasa por el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia (encarnado en el otro y en el extraño), por lo que se harán algunas menciones especiales a este fenómeno, el de la alteridad, al de estar y ser con otros.

Para la investigación es pertinente tener en cuenta la definición de Enrique Parejo (1994) a partir de la cual se entiende a la comunicación como el mecanismo a través del cual existen y se desarrollan las relaciones humanas: todos los símbolos de la mente junto con los medios para transportarlos a través del espacio y preservarlos en el tiempo. Como proceso interactivo, la comunicación permite llevar a cabo la interculturalidad, la hace manifiesta, objetivable; y en segundo lugar, como principio de contacto, la comunicación contribuye a la interculturalidad en tanto que puede privilegiar -en contextos de negociación o conflicto- el respeto entre sujetos.

Existen dos modalidades en la comunicación: la verbal y la no verbal. Esta investigación se ocupa de trabajar principalmente la no verbal, como lo propone Rogelio Tobón (1994), al quedar "... abarcados aspectos como los siguientes, cada uno de ellos complejo o importante: el cuerpo, los gestos, el espacio, el tiempo, las situaciones, el entorno, las imágenes, los objetos, las costumbres, los acontecimientos".

Para Fernando Poyatos (1994), el elemento no verbal resulta imprescindible en todo acto comunicativo del ser humano; éste está estrechamente relacionado con las culturas, pues presenta diferencias notables entre ellas. Para Poyatos, en el lenguaje no verbal podemos distinguir: la quinésica (movimiento y posturas corporales), la proxémica (uso cultural del espacio que se mantiene durante un acto comunicativo), la cronémica (se refiere al tiempo), lo paralingüístico (timbre, tono, onomatopeyas, emisiones sonoras) y el aspecto (la imagen que una persona muestra en su forma de vestir, perfumes, accesorios, entre otros); todo esto refleja el carácter, modo de comportamiento y personalidad del individuo.

Sin lugar a dudas, la comunicación hace posible el encuentro con el otro, al concebirse como una interacción que vincula a los sujetos dentro de la escuela en la que la cooperación, la reciprocidad y la disposición para compartir experiencias, intereses, sueños, vivencias, espacios, y saberes son necesarias para la convivencia.

Vivimos en una sociedad en continuo cambio, en la que uno de los fenómenos sociales a los que la educación debe enfrentarse es el de la interculturalidad. La convivencia entre culturas, las actitudes y los valores de los/as jóvenes requieren urgentemente nuestra atención y deben ser las instituciones educativas las que faciliten y propicien relaciones de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad y cooperación entre las diferentes culturas. En esta sociedad, la escuela debe contribuir a la resolución de muchas de las situaciones que se van presentando, siendo así su esencia formar y acoger a las nuevas generaciones para que aprendan a convivir en esta realidad social cambiante, ya que “hemos entrado en un mundo verdaderamente multicultural e interdependiente que solo puede comprenderse y cambiarse desde una perspectiva plural que articule identidad cultural, interconexión global y política multidimensional” (Castell, 2000).

No queda duda de que la interculturalidad ha sido comprendida como el encuentro y la interacción entre dos o más culturas. Estas interacciones no están exentas de las tensiones y los conflictos que puedan surgir en el diálogo, así como también en el intento de superponer una perspectiva sobre otra. En la interculturalidad, en el sentido más amplio de término, hay un interés por estimular el diálogo, la negociación y el encuentro entre culturas diferentes sin desestimar sus aportes, comprensiones y oportunidades para enriquecer la vida social y cultural.

La interculturalidad implica el encuentro directo con el rostro de la diferencia, de lo extraño y de lo desconocido. El otro es el *diferente* y el *extraño* quien no pertenece al mundo de lo familiar o de lo conocido. Lo extraño es lo que está *fuera de* los marcos interpretativos con los que se nos da el mundo (Sabido, 2009). Desde esta perspectiva, el diferente y el extraño es todo aquel que no pertenece a determinado “orden de familiaridad” sea éste de tipo cultural, etario, de género, estatus, étnico, religioso, económico, ideológico, político, entre otros. Convertir al otro en extraño “conjuga la experiencia subjetiva con ciertos mecanismos de construcción social, según determinado ámbito u horizonte de familiaridad donde el mundo aparece como algo accesible, confiable y disponible” (Sabido, 2009, p. 29). Con el extraño no hay posibilidades para la accesibilidad, la confianza y la disponibilidad pues se toma distancia del él y se procura, por todos los medios, evitarlo y neutralizarlo.

Sin embargo, sólo podemos tener la experiencia del extraño en la proximidad y en la cercanía, en la irrupción de la familiaridad. Su definición como fuera del mundo “es relativa si se comprende que se ha adoptado tal posición precisamente porque ha entrado a éste, ha traspasado su horizonte y entrado a un ordenamiento de lo que es familiar y ajeno” (Sabido, 2009, p. 35). El extraño está cerca porque aparece en la experiencia de los seres humanos, pero a la vez está lejos porque no coincide con el horizonte y orden de lo familiar. Por ello, “algo o alguien es extraño porque ha entrado en el “mundo de vida” de otro, quiéralo o no, ocasionando una ruptura de sentido con lo que se considera natural, lógico y bueno” (Sabido, 2009, p. 35).

El encuentro con la diferencia puede desembocar en una oportunidad para el crecimiento mutuo o en un rechazo que puede ir de una mirada que agrade hasta un ataque desproporcionado en contra del otro: en una *oportunidad* por cuanto se despliegan posibilidades para enriquecer la vida y los referentes comprensivos del mundo y del sí mismo; en un *rechazo* por el temor a la diversidad y por la poca apertura al cambio y a la transformación. Este rechazo puede llegar a generar movilizaciones que busquen disminuir al otro hasta casi desaparecerlo. Son estas situaciones de rechazo las que deben desestimularse en los espacios educativos para promover el reconocimiento, la solidaridad y la empatía.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad implica el descentramiento del yo y el derrumbamiento de estas estructuras rígidas e infranqueables que se erigen para expulsar la diferencia, reducir la alteridad y estereotipar al otro. Descentrarse significa dejar de habitar el centro y moverse hacia las periferias. Es dejar de habitar en las certidumbres del yo para habitar las fronteras de la incertidumbre. Descentrarse es alejarse del yo para poder darle cabida a la diferencia que encarna el otro. Descentrarse significa tejer la posibilidad de ser capaces de convivir, compartir y cohabitar el mundo con ese *otro* que es diferente. La alteridad no se reduce al conocimiento de que hay realidades y seres diferentes, también, y siguiendo a León Vega:

“[...] Hay que asumir humanamente las consecuencias de hablar en términos de divisiones y distinciones, porque en ello se entrecruzan impulsos de poder ciegos que hacer ver al *Otro*, como un lugar para cultivar, cosechar y guardar las muy personales necesidades de expansión; para pensar su diferencia como reconocimiento de una identidad que, por ser deficiente a la mía, requiere como máximo tolerancia” (2005).

La interculturalidad es una *forma de ser y estar con otros*, de ser sensibles a ellos y a las diferencias que encarnan. La interculturalidad se instala en la afirmación de que la alteridad, y la experiencia del otro en mí, no es un mero resultado de la actividad humana sino el criterio que la constituye (León Vega, 2005). La negación de la alteridad para la construcción de la identidad personal implica “nuestro propio aniquilamiento, “destruye toda humanidad” y toda posibilidad de apertura ontológica” (León Vega, 2005). La interculturalidad, como experiencia, permite la manifestación del otro como *apertura*, como *posibilidad* y como *horizonte* para la construcción del sí mismo.

En la auténtica experiencia de la interculturalidad se generan dislocamientos respecto de las comprensiones reducidas, homogeneizantes y mezquinas que se hacen del Otro, ubicado en el horizonte de lo desconocido, de lo extraño y lo amenazador, para hacernos sensibles a la alteridad, para configurar un espacio en que sea posible el encuentro y para deconstruir el lenguaje a través del cual lo hemos venido nombrando y controlando. Sin duda, la aparición del Otro en nuestro mundo de la vida nos debe llevar a ampliar los horizontes de sentido y los referentes comprensivos para que, desde la conversación y la imaginación moral (en el sentido de desarrollar la capacidad de ponernos en la situación del otro), podamos ensanchar las fronteras del nos-otros, del círculo ético, y lleguemos a verlo como *uno de nosotros* (Rorty, 2001).

En efecto, en la interculturalidad se deben desarrollar actitudes para favorecer las dinámicas culturales, estimular relaciones cotidianas basadas en la comunicación respetuosa y promover la construcción de una ciudadanía con igualdad de derechos, o ampliar sus referentes de aplicación. Por ello, la interculturalidad tiene que ver con las

condiciones que hacen posible el encuentro con la diferencia, no sólo en términos lingüísticos o étnicos, sino también con la diferencia del par y del compañero/a de clase. Este encuentro con la diferencia no supone únicamente el reconocimiento de una lengua distinta o de un atuendo extraño, supone una diferencia más próxima, como la de aceptar las diferentes formas de pensar, sentir y actuar del otro/otra.

Estudiar tanto el tema de la interculturalidad en la escuela como focalizar el trabajo con los/as jóvenes supone, de entrada, cuestiones que no pueden obviarse: primero, reconocer el proceso de institucionalización de la escuela y las maneras como ésta tramita las diferencias y las convierte, en muchas ocasiones, en homogeneidades susceptibles al control y a la vigilancia; y segundo, estudiar a los y las jóvenes implica, como lo expresa Reguillo, “una enorme complejidad que vuelve imposible articular un solo campo de representaciones porque el sentido está siempre siendo, armándose en un *continuum simbólico* que desvanece fronteras, márgenes y límites” (2003, p. 104). Ser joven es más que una palabra. Ser joven es una construcción social y cultural sobre la cual recaen concepciones, prejuicios y estereotipos.

Aunque el tema de la interculturalidad se ha abordado a nivel social desde la inclusión de minorías étnicas, la equidad de género, las políticas para la juventud y la niñez, la igualdad de oportunidades, entre otras, siguen siendo pocos los esfuerzos por hacer de la interculturalidad un componente central para el enriquecimiento de la vida social, cultural y escolar. Ha sido difícil poner en práctica estos enfoques en la escuela como formadora de ciudadanos críticos, reflexivos y creativos que aprendan a reconocer la diferencia y a convivir con ella. Es por esto, que es necesario que los/as jóvenes convivan diariamente en ambientes educativos que estimulen y refuercen el respeto y la sensibilidad por la diferencia que cohabita en la escuela y en el aula de clase.

Lamentablemente siguen siendo constantes los brotes de violencia asociados a agresiones como burlas e ironía, a los golpes y a las riñas entre compañeros por diferentes motivos. En las instituciones educativas se evidencian manifestaciones de violencia, tal como acontece en la sociedad en la que nos encontramos, “además, conductas, relaciones y comportamientos de agresión dirigidos a lastimar o dañar al otro,

desde algún punto de vista —físico, psicológico, moral— así como situaciones donde se expresa intolerancia, discriminación, desconocimiento del otro, todo lo cual tiene que ver con la violencia o, por lo menos, con un terreno abonado para ella” (Camargo Abello, 1996). Si bien este tipo de situaciones se han estado naturalizando en las instituciones educativas, es necesario tomar conciencia de ellas y generar espacios y mecanismos formativos y creativos de canalización de la rabia, el desespero, la inconformidad, la frustración y el conflicto. Si ello no ocurre, el aula de clase podría convertirse en un escenario de fuertes e insondables luchas y tensiones donde se desconocerían o desacreditarían formas de ser, sentir y estar.

Las preguntas que surgen tienen que ver con asuntos tales como: ¿cuál es el sentido cultural, histórico y político de la escuela?, ¿estas situaciones de lucha y tensión, que pueden desembocar en violencia, deberían presentarse en la escuela?, ¿cómo afrontarlas? La escuela, como institución social, realiza un conjunto de acciones educativas orientadas a promover el acceso a los universos simbólicos y a la incorporación de esquemas de interpretación y de acción para desenvolverse en el mundo de la vida, mundo que se comparte con otros (antecesores y predecesores) y que nos inserta en estructuras de sentido, de significado y acción (Mélích, 1996).

La familia al igual que la escuela, son fundamentales en los procesos de socialización de las y los jóvenes. La socialización consiste en la internalización de la visión de mundo y de la configuración del significado que le corresponde (Berger y Luckmann, 2003). En la familia debería tener lugar la socialización primaria, con significativas connotaciones afectivas y emocionales, para que el niño y la niña incorporen esas visiones de mundo. En la escuela, los y las jóvenes tratan de insertarse en procesos de socialización secundaria, pero debido a la deficiente socialización primaria en muchos de los actores, la escuela debe propiciar espacios para fortalecer dicha socialización, facilitando la pluralización de su mundo a través de juegos del lenguaje, de interacciones con otros y que favorecer la existencia del contacto con lo diferente.

Llegados a este punto, queremos retomar un término usado por Santos que es la *zona de contacto*, la cual consiste en “campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticos y de conocimiento se encuentran, chocan e interactúan” (2009, p. 144). La escuela, respecto de las diferencias que acoge, estimula y promueve – aunque también anula-, podría considerarse como *zona de contacto* por la confluencia de identidades culturales, y de experiencias y expectativas individuales y sociales, las cuales entran en tensión y en conflicto, en negociación y en diálogo. Sin embargo, estar en la zona de contacto no implica, necesariamente, estar en contacto o ponerse en contacto. Ponerse en contacto es situarse en la posibilidad de la confrontación para la construcción y la reconstrucción cultural e individual. Es ubicarse en la posibilidad para gestar el movimiento y vivenciar una verdadera hermenéutica de la alteridad (Martuccelli, 2007), que no pretende anular la diferencia, sino hacerla parte de una experiencia enriquecida de diálogos entre diferentes que no renuncian a la búsqueda de alternativas comunes.

Respecto de estas consideraciones, se define por *dinámica intercultural* al conjunto de situaciones que se viven en la escuela donde la diferencia y la tensión con el otro hacen parte de la cotidianidad y se requiere una negociación de significados cuando existe unanimidad y/o desacuerdos en el contacto entre dos o más sujetos. Es nuestra preocupación comprender las dinámicas interculturales en la escuela, las cuales requieren del despliegue de competencias interculturales entendidas, según Chen y Starosta (1996), como “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (Citado por Alsina, 1999, p. 3). Cuando los/as jóvenes se relacionan en la escuela, como sujetos que provienen de diferentes entornos, se inicia un intenso proceso de intercambio, en medio de las tensiones, generadas por las diferentes visiones y marcos de comprensión del mundo. En este sentido, surge la interculturalidad como un componente fundamental de la comunicación y del contacto entre los/as jóvenes en la escuela.

No queda duda de que entender las dinámicas interculturales es una situación práctica que supone comprender las culturas de los mundos en contacto, esto es, los diversos universos simbólicos y los patrones de significado que coexisten en la escuela. La

comunicación puede ser eficiente cuando se logra un grado de entendimiento aceptable entre los interlocutores en la medida en que comparten las significaciones de lo que expresan. Sin embargo, esto se hace cada vez más complejo cuando entran en contacto culturas, que son diferentes y no comparten referentes simbólicos afines.

Es fundamental que en la escuela se reflexione permanentemente sobre todas aquellas tensiones y manifestaciones violentas que agredan, minimicen e invisibilicen al otro. La escuela, así concebida, “tiene mucho que decir en torno a la formación de individuos en la democracia, la equidad, la participación, la tolerancia, el respeto a la diferencia, fenómenos todos vinculados a la problemática de la violencia, en cuanto su ausencia es sintomática y cierra posibilidades a la construcción de la paz, estado deseable de cualquier sociedad. Y no necesariamente tiene mucho que decir porque se proponga, explícita y aún curricularmente, el desarrollo de dichas temáticas aunque, también por ello, sino porque en su compromiso con el conocimiento también da lugar, aunque no quiera, a la aparición de la formación ciudadana, la educación para la paz y la construcción de democracia” (Camargo Abello, 1996, p. 4).

En síntesis, la experiencia de la interculturalidad, y todas las manifestaciones que tienden a opacarla o reducirla en los espacios escolares, debe ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos. La escuela debe generar espacios democráticos donde existan condiciones y mecanismos que fortalezcan la comunicación, el diálogo y la conversación para la resolución de los conflictos y la experiencia de la diferencia. Este es un momento histórico, y la escuela debe fortalecer su presencia cada vez más renovada, creativa y crítica en la sociedad.

2.3. Objetivos

El objetivo de esta investigación fue aproximarse a la comprensión de las dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay del Municipio de Medellín.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Indagar por las concepciones que tienen los/as jóvenes acerca de la interculturalidad en la escuela.
- Analizar las prácticas comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno en los escenarios escolares.

2.4. Descripción del proceso metodológico

La investigación asumió un enfoque hermenéutico de corte etnográfico para observar y comprender las interacciones comunicativas de los/as jóvenes en los escenarios escolares bajo el horizonte de la interculturalidad. El apoyo epistemológico fundamental lo ofreció la hermenéutica para analizar el contenido-significado de estas interacciones de los jóvenes en diferentes espacios escolares. En este sentido, nos afiliamos a la idea de Gadamer acerca de la comprensión hermenéutica como aquella que se concibe y se da a través del lenguaje, en tanto éste se asume como constructor de realidades y configurador de sentidos.

Por su parte, la etnografía proporciona una imagen de la vida, del quehacer de los individuos y los grupos en sus escenarios específicos y contextualizados, entendiendo que contextualizar es ir más allá del escenario y del ambiente que incluye también la historia de las personas, sus costumbres y lenguajes. La etnografía se concibe como algo más que una descripción, pues también incluye la comprensión e interpretación de los fenómenos desde un enfoque holístico e interactivo. Por medio de la etnografía se pretendió captar el

punto de vista, el significado y las motivaciones que los/as jóvenes otorgan a los encuentros que establecen con los otros, sus pares, en contextos marcados por las diferencias en los modos de ser, sentir y estar.

A través de la etnografía se pretendió producir un *texto* que conservara, “mediante descripciones analíticas concentradas y a la vez detalladas, una cuidadosa selección de lo observado y lo escuchado en el trabajo de campo” (Rockwell, 2008, p. 90). Este texto trata de reconstruir la cotidianidad de la escuela y la de la aula de clase, en medios de sus posibilidades y tensiones, con el fin de hacer una *descripción densa* de las formas de vida y las estructuras sociales de los cuales hacen parte los/as jóvenes para recrear las dinámicas y las trayectorias de la interculturalidad en el escenario escolar.

En este trabajo, los/las investigadores/as, también en su condición de docentes, pusieron en evidencia sus experiencias y saberes y reconocieron los aportes de la etnografía escolar, la cual se distingue del resto de las etnografías, porque los sujetos objeto de estudio se abordan desde su cultura (Velasco, 1993), especialmente la escolar. Se recurrió a la etnografía como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar un estudio en contextos de interacción juvenil en la escuela, dando cuenta de lo que allí sucede o lo que tiene que ver con ésta.

Después de hacer un análisis acerca de las posibilidades reales de acceso a la población de interés para esta investigación, el trabajo se llevó a cabo en la Institución Educativa República de Uruguay ubicada en el barrio Alfonso López Pumarejo, al nor-occidente de la ciudad de Medellín. Actualmente funciona en las jornadas de la mañana y tarde en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Es de carácter mixto, tiene 2097 estudiantes, 54 docentes y 3 directivos.

Los y las participantes para la investigación fueron estudiantes que reunieron las siguientes características:

- Matriculados en el grado noveno.
- Edades entre los 14 y los 16 años.
- Estudiantes de ambos sexos.

La información que se buscó fue aquella que tuviera más relación con el objeto de estudio y que ayudara a comprender las interacciones comunicativas de carácter verbal y no verbal que subyacen a las dinámicas interculturales que se generan o restringen en el espacio escolar. Se tuvieron en cuenta asuntos tales como: el contenido y la forma de la interacción verbal y no verbal entre los/as estudiantes del grado noveno; el contenido y la forma de la interacción con los/as investigadores/as en diferentes situaciones y ocasiones; los registros de archivos, documentos, artefactos u otro tipo de evidencia. Se optaron por estrategias tales como: la observación participante, los talleres interactivos y a otras vías que se constituyeran en fuentes de información (fotografías, videos, imágenes, etc.)

Con respecto a las estrategias usadas, con la prueba piloto pretendimos verificar la adecuación de los instrumentos con la población que buscamos integrar a la investigación. Esta prueba se realizó con un grupo de estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Villa de Guadalupe de la ciudad de Medellín, institución afín a las características de la institución y de los estudiantes. Con los resultados se procedió a hacer los ajustes necesarios a los talleres con el fin de fortalecerlos para lograr, de manera más precisa, los objetivos trazados en la investigación.

La observación participante consistió en tomar notas de campo detalladas en los diferentes contextos de la investigación (cafetería, biblioteca, laboratorios, salones de clase, etc.) inmediatamente después de haber estado en determinados lugares de la escuela o de concluir las sesiones de los talleres interactivos. Estas notas fueron revisadas, en forma periódica, con el fin de completarlas, si fuera ese el caso, y de reorientar o ampliar los lugares de observación no sólo durante la realización de los talleres, sino también en otros espacios de la escuela como el coliseo, las aulas especializadas, los salones, las porterías, entre otros.

La etnografía es un “proceso de producción de textos” (Rockwell, 2008, p. 97), y uno de los primeros textos producidos en este tipo de trabajos es el diario de campo, como resultado de la observación participante. El diario se constituyó en una bitácora para registrar las diferentes formas de interacción y comunicación de los y las jóvenes en los espacios de la escuela. Este ejercicio de escritura no se hizo únicamente con el propósito de registrar los hechos, allí también aparecieron indicios importantes para el análisis y la interpretación de los acontecimientos, de las experiencias y de los significados atribuidos por los y las jóvenes a la interculturalidad.

Por medio de la observación participante se buscó “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, p. 56), sobre todo, de los universos juveniles y las múltiples formas de relación, expresión y encuentro que suceden entre ellos y ellas. Este tipo de observación, a buen juicio de Guber, implica dos actividades: “*observar* sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno del investigado, y *participar* en una o varias actividades de la población” La participación fue más clara e intencionada en el contexto de la realización de los talleres interactivos pues el énfasis se puso en la experiencia vivida por los investigadores con los y las jóvenes.

La observación participante confirma, en todo momento, que “se participa para observar y se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social” (Holy citado por Guber, 2001, p. 62). En la observación se involucra el investigador como parte de lo observado y en la participación el investigador interactúa con los grupos en una o varias actividades. La observación supone el involucramiento del investigador en aquello que quiere descubrir y comprender, o en lo que quiere confrontar con la teoría, pues por medio de la observación participante se pueden realizar descubrimientos y “examinar críticamente los conceptos teóricos para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2001, p. 62).

Así las cosas, el carácter etnográfico de la investigación no sólo se le atribuye al método y a las estrategias utilizadas, sino que se hizo, en razón de los roles que los investigadores desempeñan como parte del fenómeno y el lugar de su ocurrencia: la interculturalidad y la escuela. El equipo de investigación estuvo integrado por docentes de las instituciones educativas de la ciudad, lo que los hacía no sólo observadores distantes, sino participantes activos y críticos de aquello que acontece en la escuela.

Con los talleres interactivos se buscó generar un espacio en el que los y las jóvenes tuvieran otro punto de vista sobre la diferencia cultural mediante ejercicios, dinámicas de grupo, juegos de rol, teatralizaciones y herramientas que favorecieran una participación activa con sus pares. Con los talleres generamos ambientes naturales y espontáneos en los cuales los y las participantes expresaron aceptación o rechazo a la diversidad. Cada taller contó con un protocolo para el desarrollo de las actividades, haciendo especial énfasis en la observación de actitudes, comportamientos y acciones comunicativas (verbales y no verbales). Cada taller se realizó durante dos horas, abriendo un espacio previo de sensibilización, y enfocándolos a contenidos específicos como: interculturalidad, reconocimiento, inclusión, rechazo, apatía, empatía, solidaridad, entre otras. Los talleres programados fueron los siguientes: Taller No. 1 “Reconociendo sentimientos intolerantes”; Taller No. 2 “Como sería estar en su lugar” y Taller No. 3 “Elige compañía”.

El trabajo de análisis procedió de la siguiente forma:

1. Recolectada la información, mediante las estrategias mencionadas, se procedió a organizarla para *establecer relaciones*, interpretar, extraer significados y conclusiones, todo esto mediante el uso de matrices que permitieran categorizar la información como un proceso cognitivo en el que los investigadores permanentemente tomaron decisiones que determinaron el reordenamiento de los datos y su utilidad para el análisis (Kelle, 1997).
2. Una vez categorizada y codificada la información en sus componentes más simples se procedió con la *recomposición de los datos*, seleccionando las categorías más

relevantes con el fin de dar respuesta a las principales preguntas y objetivos del estudio investigativo. La información contenida en cada categoría se analizó y descompuso en unidades más simples (subcategorías) que permitieron encontrar relaciones entre los datos, patrones recurrentes de respuestas entre los diferentes participantes, posibles contradicciones, respuestas atípicas, entre otras.

3. Finalmente, se elaboró un documento, a modo de informe final, en el que se da cuenta de los principales componentes de la investigación: planteamiento de problema, justificación, antecedentes investigativos, referente conceptual, memoria metodológica, resultados y conclusiones. Con este documento, los/as investigadores/as escribieron artículos relacionados con el proyecto de investigación.

En lo que concierne a las consideraciones éticas, es importante aclarar que los y las estudiantes firmaron el consentimiento informado, asegurándoles la confidencialidad de la información y el anonimato, así como se les garantizó que su participación era voluntaria y que podrían retirarse en el momento que lo consideraran oportuno. Partimos del principio del respeto por el otro y su palabra, buscando generar un ambiente propicio para el uso de la palabra y la escucha atenta por parte de los participantes. Como facilitadores estuvimos dispuestos a resolver las inquietudes de los y las jóvenes y a estar atentos a las recomendaciones que pudieran expresar, evitando inducir respuestas o plantear nuestros puntos de vista.

Resultados y conclusiones

Los resultados de la investigación se presentan a continuación.

3.1. Concepciones de los y las jóvenes sobre la interculturalidad: sentir, vivir y hacerse sensible a la diferencia

A continuación se describen las concepciones que los y las jóvenes tienen sobre la interculturalidad. Estas concepciones, como ideas que se tienen del mundo, del otro y de sí mismos, conducen y orientan las acciones, los comportamientos y las actitudes. Debe decirse que a este trabajo de investigación no subyace un afán por valorar la sistematicidad, consistencia o estructuración de las concepciones que tienen los y las jóvenes sobre la interculturalidad. Nos interesa es el contenido de esas concepciones con el fin de identificar marcos de comprensión de sus actuaciones en el terreno de la comunicación, sea esta verbal o no-verbal, y las relaciones que éstas pueden tener con sentimientos positivos y negativos y con prácticas sociales y escolares acerca de la manera como es valorado lo diferente y la diferencia. Los sentimientos que se trabajaron en el contexto de los talleres interactivos fueron: solidaridad, simpatía, empatía, aceptación, tolerancia, apatía, indiferencia, todos ellos asociados a prácticas de inclusión, reconocimiento, exclusión, rechazo y discriminación.

Con el ánimo de ordenar la exposición, en primer lugar, presentamos las concepciones que tienen los y las estudiantes alrededor de tres conceptos fundamentales para pensar la interculturalidad en la escuela: interculturalidad, diversidad y diferencia. Seguidamente, expondremos las respuestas dadas a asuntos que tienen que ver con sentimientos y prácticas asociadas al reconocimiento o no de la diferencia.

De manera particular, los y las estudiantes expresan que la **interculturalidad** tiene que ver con:

“la cultura que hay en un conjunto de personas”; “conjunto de varias culturas”; “desprecio hacia las culturas como indígenas”; “es la cultura que se maneja en nuestro entorno”; “una persona culta”; “compartir cultura entre personas de diferentes partes”; “es que existen muchas culturas pero cuando nos apropiamos de ellas”; “no socializarse bien con las personas por la cultura”.

Como se puede observar, algunos de los y las jóvenes conciben a la interculturalidad como diferencia y variedad de culturas; sin embargo, hay otros que la conciben en términos de desprecio, carencia de socialización y valoración de una persona como culta.

Cuando hablamos de interculturalidad, teniendo en cuenta que “inter” significa *entre*, vemos entonces que esta palabra hace alusión a una interacción entre varias culturas. La cultura puede ser entendida como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etc. Específicamente, la interculturalidad se distingue por el énfasis que el término pone en el *encuentro entre culturas* y no sólo por la existencia de éstas en un mismo contexto. Sin embargo, al igual que la multiculturalidad, la interculturalidad sólo puede comprenderse por su relación a la diversidad cultural. De aquí que tanto la multi como la interculturalidad supongan la diversidad cultural, aunque la interculturalidad refiera al fenómeno del *encuentro* entre diversas culturas.

Teniendo en cuenta la interculturalidad como una categoría deductiva, surgen o emergen otras categorías inductivas que los y las jóvenes también definen:

CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍAS INDUCTIVAS (Emergentes)	Selección de proposiciones agrupadas por categorías
Interculturalidad	Concepto de cultura. La cultura es entendida como el conjunto de elementos compartidos e integrados en la estructura cognitiva y actitudinal de las personas.	“Es la cultura que hay en un conjunto de personas”
	Diferentes culturas. Conjunto de culturas pero sin aludir a diferencias o afinidades. El prefijo INTER significa entre.	“Es el conjunto de varias culturas”
	Desprecio por la diferencia (particularmente por las culturas indígenas)	“Es el desprecio hacia las culturas como indígenas”
		“Es no socializarse bien con las

		personas por la cultura”
	Afinidades culturales	“Es la cultura que se maneja en nuestro entorno”
	Cultura de élite	“Es una persona culta”
	Diferentes culturas. Conjunto de culturas pero sin aludir a diferencias o afinidades. El prefijo INTER significa entre.	“Es compartir cultura entre personas de diferentes partes”
	Reconocimiento de las diferencias	“Es que existe muchas culturas pero cuando nos apropiamos de ellas”

En lo que concierne a la **diversidad**, los y las jóvenes la conciben como:

“es variedad”; “diferencias entre países”; “conjunto de personas diferentes”; “es cuando somos un grupo de personas pero todos tenemos pensamientos e ideas diferentes”; “variedad”; “diferencia entre una persona y otra”; “distintas formas de ver algo o de saberlas diferenciar”; “cuando hay pensamientos o comportamientos diferentes en algún lugar”.

Como puede apreciarse en las definiciones dadas por los y las estudiantes, la diversidad está asociada, en todos los casos, a la variedad, desemejanza y diferencia, esto es, a la pluralidad de modos de ser, estar y vivir en el mundo. Ello implica reconocer que no somos del mismo modo y que no actuamos de la misma forma.

Essomba (2006) expresa que la diversidad cultural “se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes. Por tal razón, no entenderemos por diversidad cultural la existencia de influencias lejanas, es decir de otras culturas o países. En cambio, los contactos frecuentes con inmigrantes y toda clase de viajeros constituyen espacios importantes de diversidad cultural que generan relaciones

intensivas entre culturas o relaciones interculturales de hecho, esto es, relaciones en las cuales, aunque las personas no necesariamente lo quieran ni lo busquen, se ven influenciados de manera importante por rasgos culturales originados en tradiciones diferentes a la propia". Desde esta perspectiva, la diversidad cultural no es una experiencia lejana para la escuela, que deba ser expulsada o menospreciada en el aula. La diversidad cultural es una experiencia cercana y próxima, la cual enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que una de las experiencias que más debería estimularse y promoverse en la escuela sea la de la aceptación y valoración de la diversidad, entendiendo que todos somos diferentes y tenemos puntos de vista y formas de ser y de estar distintos.

En cuanto a la **diferencia**, los y las jóvenes afirman que es:

"no querer a las personas diferentes o con anormalidades"; "algo que tú tienes y el otro no"; "tener cosas distintas"; "cuando tenemos algo en especial o mejor dicho que no somos iguales a los demás"; "lo que nos caracteriza a cada uno"; "no ser igual a otra persona"; "es algo único que nos hace sobresalir de los demás".

Algunos jóvenes tienen claro el concepto de diferencia cuando lo definen como: "tener cosas distintas"; "lo que nos caracteriza a cada uno"; "no ser igual a otra persona". Los demás se alejan de la definición cuando expresan: "no querer a las personas diferentes o con anormalidades"; "es algo único que nos hace sobresalir de los demás".

Existe "diferencia" cuando se presenta controversia de ideas, gustos y oposición de dos o más personas. Los y las jóvenes se enfrentan en la escuela con situaciones diversas en las que se plantean retos derivados de su propia identidad, esto puede estar marcado por cuestiones de género, de procedencia geográfica, de clase, de raza, de gustos, de religión, de formas de pensar y de actuar. Es entonces donde se pone de manifiesto la importancia de la escuela en la educación en valores como el respeto, la tolerancia, la aceptación de la diversidad, entre otros.

En segundo lugar, proponemos ordenar las respuestas de los y las estudiantes entre **sentimientos** positivos y negativos asociados a la diferencia y la comprensión de la diversidad y **prácticas** asociadas a la visibilización o invisibilización del otro en perspectiva de inclusión, reconocimiento, exclusión, rechazo y discriminación.

En lo que concierne a sentimientos, la **solidaridad** es definida por los y las jóvenes como:

“ayudar a las personas que lo necesitan”; “ayudar a alguien que necesita algo material o espiritual”; “es adherirse a la causa del otro”; “compadecerse de alguien”; “ser de algún modo buena persona con los que lo necesitan”; “es cuando ayudamos a alguien sin esperar nada a cambio”; “ser humanizante una situación”; “es ayudar al prójimo sin importar su condición”; “ser amable, comportarse bien con las otras personas”.

Ser solidario implica adherirse a una causa o circunstancia por la que pasa una persona o grupo de personas. La solidaridad es una actitud y un comportamiento; una actitud porque nos inclina a responder favorablemente a las necesidades de nuestro grupo, de nuestro prójimo y una forma de conducta cuando se concretiza en acciones.

La solidaridad es un sentimiento moral que expresa las más puras manifestaciones de seres humanos como seres sociales. En una colectividad o grupo social, la solidaridad es la capacidad de actuación como un todo de sus miembros. Es un término que denota un alto grado de integración y estabilidad interna, es la adhesión ilimitada y total a una causa, situación o circunstancia, que implica asumir y compartir por ella beneficios y riesgos. La noción de solidaridad se opone a una concepción de la naturaleza del hombre basada en la hostilidad y la competencia; es por ello indispensable que se contemple en la formación de los y las jóvenes como futuros hombres y mujeres de paz.

Para Honneth (1997), la solidaridad es una forma de reconocimiento hacia el ser humano. Se trata de "(...) una valoración social que permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas". En este sentido, la solidaridad se establece en relaciones simétricas en las que cada uno de los participantes es valorado y estimado en sus singularidades y en su aporte a la construcción de un proyecto común.

Según Gallardo (2010), la solidaridad puede definirse como aquella disposición habitual y firme por la que, superando diversas dificultades el hombre realiza acciones concretas orientadas a la cooperación o promoción de personas individuales y de familias necesitadas, o presta su colaboración a instituciones que ayudan a quienes carecen de los medios elementales para llevar una vida digna.

El autor afirma también que el hombre, por naturaleza, es un ser solidario; vive en sociedad, necesita de ella y la sociedad necesita de todos. Quien se repliegue únicamente en sus egoístas proyectos personales, al final del camino de la vida, lejos de encontrar felicidad, paz y armonía seguramente pueda llegar a encontrarse lleno de "cosas" pero, también, lleno de vacío, triste, y con la convicción de haber perdido la posibilidad de brindarse a los demás. La solidaridad exige y cultiva la entrega, la donación; orienta y dirige el sentido de la vida: la vocación y la misión.

En lo que concierne a la **aceptación**, los y las estudiantes manifiestan que es:

"admitir al otro"; "invitar a cualquier persona desagradable"; "aceptar a cualquier persona sin mirar sus diferencias"; "cuando no se rechaza a alguien por algún defecto"; "cuando llega alguien nuevo a un grupo y lo integran sin importar su aspecto físico, color entre otras"; "acoger a todas las personas"; "querer a alguien como es"; "cuando una persona es bien recibida en la sociedad"; "no al rechazo".

La aceptación social conlleva a la aprobación del otro, es una acción de favorecer o inclinarse a unas personas más que a otras por algún motivo o afecto particular, sin necesidad de tener en cuenta méritos o razones.

Rubin, Bukowski y Parker (2008) argumentan que el estudio de las relaciones entre iguales ha llegado a ser centro de atención de la psicología clínica contemporánea en el estudio del desarrollo juvenil. El desarrollo emocional y académico de los y las jóvenes está condicionado por la valoración de las relaciones de amistad.

Cuando existe bienestar en un grupo de estudiantes, esto repercute satisfactoriamente en un sentimiento positivo hacia la escuela, cuando no existe este bienestar se presentan de manera negativa consecuencias afectivas en el desarrollo de los y las jóvenes; cuando ellos y ellas afrontan la soledad dentro de un grupo, presentan poca aceptación por parte de sus compañeros y compañeras, no se atreven a conseguir amistades y si las consiguen son poco duraderas y de baja calidad. Cuando se da la aceptación entre los y las jóvenes buscan compañeros para jugar, que sean divertidos, simpáticos, graciosos, etc. Con la aceptación se presenta responsabilidad e interés hacia el otro y se desarrolla la capacidad de ayuda y lealtad con el otro.

En cuanto a la **tolerancia**, los y las jóvenes aseguran que:

“es admitir los defectos del otro”; “cuando alguien trata de tener una super paciencia y respeta a otra persona por su comportamiento”; “ayudar a alguien necesitado o especial como no reírnos”; “soportar una molestia”; “hacer entender errores a las otras personas sin necesidad de agresión”; “respetar las opiniones de los que no están de acuerdo”; “tenéle paciencia a las personas”; “es tener calma y saberse controlar frente a la persona que te está provocando”; “cuando uno es paciente con la otra persona hasta cierto límite”; “soportar una situación

desagradable”; “tener calma frente a otro”; “ser bueno”; “ser paciente con los demás”.

Tolerar es respetar los puntos de vista de las otras personas, es respetar ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. Tolerar es aceptar la diversidad de opinión, social, étnica, cultural, religiosa entre otras. Es aceptar y valorar las posiciones de los demás, siempre y cuando estas posiciones no atenten contra los derechos fundamentales de la persona. Cuando hay tolerancia hay respeto y consideración hacia la diferencia, es también una disposición a admitir en los demás una manera de ser y de obrar diferente a la propia, es además aceptar el pluralismo. Debido a los momentos de conflictos no mediados que conllevan a violencia y que se presentan con cierta frecuencia en la escuela, la tolerancia es un valor muy necesario y se debe promover con urgencia.

La **simpatía** es definida por los y las jóvenes como:

“es ser buena clase con los demás”; “querer a alguien”; “que es buena actitud con las personas alguien feliz”; “inclinación afectiva”; “tener buen humor”; “buena gente”; “es cuando sientes atracción hacia una persona que te gusta”; “llevarse una buena impresión por algo o alguien”; “querer a alguien”; “una persona alegre”; “algo agradable”.

Existe claridad en relación con el término “simpatía” por algunos de los estudiantes, otros y otras presentan dificultad a la hora de definirlo. Hay simpatía cuando existe afectividad entre las personas, cuando hay sintonía con el otro se da una respuesta emocional que posibilita la comprensión y ayuda ante una situación ajena.

Para Smith (1996,1994), el amor a sí mismo es una forma indirecta de simpatía, aunque la simpatía propiamente dicha no implica ningún tipo de egoísmo. La simpatía de la que está

dotada la mente humana es suficiente para fundamentar los juicios morales. Define la simpatía como nuestro común interés por toda pasión, cualquiera que fuera, pero también como un sentimiento de emoción que nos embarga al captar la situación de dolor o placer de otras personas.

La simpatía puede tratarse de una inclinación de la naturaleza humana para ajustar nuestros sentimientos con los sentimientos de los individuos y de la sociedad. La simpatía tiene relación con la empatía en el sentido de que también incluye la posibilidad de ponernos en el lugar del otro y de entender el sentir de la otra persona.

En lo que respecta a la **apatía**, los y las jóvenes afirman que es:

“ser mala clase y arrogante con las personas”; “no querer a alguien”; “no tiene una buena actitud”; “no sentir nada por algo o alguien”; “mala gente”; “alguien callado, amargado o asocial”; “una persona egoísta, fría...”; “no querer a alguien”; “tristeza, egoísmo...”; “no agradar”.

La apatía y el desinterés tienen mucho que ver con la historia personal, el ambiente familiar, la situación socioeconómica de la persona, la influencia de los medios de comunicación, los modelos impuestos por la sociedad y que son reforzados por padres y profesores. Las tradiciones sociales, culturales y políticas que son impuestas generan apatía.

La apatía escolar es un fenómeno creciente, pues cada vez mayor cantidad de estudiantes presentan desmotivación y aburrimiento frente a las tareas escolares. Al sentirse excluidos del sistema, ya sea por no comprender los materiales de estudio, por no ajustarse a las reglas impuestas, por ser objeto de bromas por parte de sus compañeros, por estar absorbidos por problemas familiares, por no encontrar sentido a su

actividad, adoptan una actitud de rechazo, que en lugar de manifestarse en indisciplina, se expresa en falta de colaboración en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La **indiferencia**, por su parte, es concebida por los y las jóvenes como:

“es cuando ignoramos algo o no nos gusta o no nos cae bien”; “mostrar rechazo, ignorar”; “persona de mal gusto”.

Algunos autores están de acuerdo al definir la indiferencia como un estado de ánimo en el que no se siente ni inclinación ni repugnancia hacia una persona, actividad, etc.; en este estado de ánimo no hay ni preferencia ni elección. Es una forma de respuesta a la presencia de otro semejante.

El fenómeno de la indiferencia en la escuela se genera por la imposición de la norma y el orden no democratizado, dando origen a que los estudiantes busquen el desafío, la intolerancia y la provocación. Ellos y ellas simulan y engañan con el fin de sobrevivir en el ambiente escolar, muchas veces acomodándose a los desacuerdos con las reglas, únicamente con el propósito de mantenerse en la institución educativa y obtener finalmente su certificado escolar; cuando este fenómeno no es corregido en la escuela, se manifiesta en comportamientos sociales con efectos perversos en la cultura y en los sujetos.

Cuando se habla de que existe indiferencia social, se refiere a que existe una población que no es elegida por el resto del discurso social, que es invisibilizada. Para Elie Wiesel, escritor rumano sobreviviente de los campos de concentración y quién obtuvo el Premio Nobel de la Paz en 1986, la indiferencia es un estado extraño e innatural en el cual, las líneas entre la luz y la oscuridad, el anochecer y el amanecer, el crimen y el castigo, la crueldad y la compasión, el bien y el mal, se funden, la indiferencia puede ser tentadora, más que eso, seductora. Es mucho más fácil alejarse de los demás. Es tan fácil evitar interrupciones tan rudas en nuestro trabajo, nuestros sueños, nuestras esperanzas. Es, después de todo, torpe, problemático, estar envuelto en los dolores y las desesperanzas

de otra persona.... Wiesel (2005) expresa desde sus vivencias en los campos de concentración en la segunda guerra mundial: “Allá, detrás de las puertas negras de Auschwitz, (...) algunos de nosotros sentíamos que ser abandonados por la humanidad no era lo último. Nosotros sentíamos que ser abandonados por Dios era peor que ser castigados por él. Era mejor un Dios injusto que un Dios indiferente.... En cierta forma, ser indiferente a ese sufrimiento es lo que hace al ser humano, inhumano. La Indiferencia, después de todo, es más peligrosa que la ira o el odio. La ira puede ser a veces creativa. (...) Aún el odio a veces puede obtener una respuesta. La Indiferencia no obtiene respuesta. La Indiferencia no es una respuesta. Y por lo tanto, la indiferencia es siempre amiga del enemigo. “

En lo que tiene que ver con prácticas, los y las jóvenes conciben a la **inclusión** como:

“cuando uno se integra a algo”; “integrar personas o grupos a otras cosas”; “aceptar a alguien”; “poner a alguien en un grupo”; “introducir algo”.

La mayoría de los y las jóvenes asocian la inclusión a la integración y a la aceptación. La inclusión supone la integración de alguien dentro de algo a lo que no tenía acceso o no pertenecía. La inclusión implica *hacer parte de o tener en cuenta a*, esto es, *poner algo en otro lugar* al que no estaba asociado o al que no pertenecía.

En lo que concierne a la educación, Booth y Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los y las estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. En este sentido, la educación inclusiva es un medio fundamental para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. Desde la educación se ha de promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir en comunidad”, lo que implica la comprensión y valoración del otro, “como un otro válido y legítimo”, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Para el caso de la **exclusión**, los y las jóvenes expresan que tiene que ver con:

“sacar gente de un grupo”; “no incluir ni tener en cuenta a alguien”; “retirar o sacar a alguien”; “cuando sacan a un individuo de algo”; “es cuando uno está con un grupo y al final lo sacan del grupo”; “quitar a alguien del lugar que ocupa”; “cuando uno se sale de algo o lo sacan”.

Cuando se excluye se descarta, se rechaza o se niega la posibilidad de algo. El concepto de exclusión es muy habitual para nombrar la situación social desfavorable de una persona o de un grupo de individuos. En este sentido, se espera que un sistema económico o un modelo de país favorezca la integración social y el bienestar general; a aquellos que no gozan de oportunidades de desarrollo o que no logran satisfacer sus necesidades básicas, se los considera como excluidos.

La exclusión puede producirse por las condiciones implícitas de un sistema, que no permite el progreso a todos los integrantes de la comunidad o por un mecanismo directo de discriminación. El factor más frecuente de exclusión es la pobreza. Una persona puede ser “pobre” por múltiples motivos (desempleo, remuneración deficiente, familias muy numerosas, problemas de salud, falta de educación con calidad): dicha pobreza hará que no pueda comprar alimentos, tener una vivienda digna, acceder a medicamentos, acceder a una educación de calidad, etc. Por lo tanto, la pobreza lleva al sujeto a quedar por fuera del sistema, excluido.

Con relación a la exclusión escolar, Oñate y Piñuel afirman que la exclusión escolar agrupa las conductas de acoso escolar que buscan sacar de la participación al joven acosado. El “tú no” es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente al joven. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.

En cuanto al **rechazo**, los y las jóvenes lo definen como:

“no querer o no aceptar a personas con problemas físicos o de raza”; “que las personas no lo aceptan”; “es no admitir al otro”; “excluir a alguien”; “que lo saquen de un grupo o un lugar”; “discriminar a algo o alguien”; “es cuando una persona cuenta con uno y luego lo rechaza por otra persona”; “cuando se aparta a alguien o algo”; “no querer a alguien”; “ignorar a alguien”; “discriminar a las personas”.

El rechazo tiene que ver con una negación hacia la aceptación de las otras personas tal y como son, es una oposición o desprecio hacia una persona, grupo o comunidad. Bierman (2004) afirma que no hay un perfil prototípico del alumno rechazado.

La mayoría de los rechazados muestran alguna o varias de los siguientes patrones de conducta: a) bajas tasas de conductas prosociales (por ejemplo, colaboran poco, soportan mal la frustración cuando pierden en un juego, no reconocen el impacto de su conducta en los otros,...);b) altas tasas de conductas agresivas o disruptivas (por ejemplo, pegan, molestan,...);c) altas tasas de conductas de falta de atención y/o inmaduras (por ejemplo, se comporta como un niño pequeño; se distrae en los juegos,...); d) altas tasas de conductas de ansiedad y evitación (por ejemplo, cuando hay que hablar casi siempre se queda el último; no parece que se lo pase bien).

Los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados y, sobretodo, son los menos sociables de todos los tipos sociométricos (García-Bacete, 2007). Cillessen (2008) señala los siguientes correlatos de los alumnos rechazados: conductuales la agresión y el aislamiento), socio-cognitivos (sesgos de atribución hostil, por ejemplo, atribuir hostilidad o negativismo a eventos que son ambiguos o en los que en principio no resulta clara una intención negativa) y emocionales (pobre regulación emocional, por ejemplo, enojarse mucho y perder los nervios cuando algo te está molestando). Como señalan Gifford-Smith y Brownell (2003), los rechazados aparecen, sin lugar a dudas, como el grupo sociométrico con mayor riesgo en su desarrollo.

La influencia de los pares se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Las inadecuadas relaciones entre iguales puede incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar, disminuyendo la motivación para asistir a la escuela, incrementando la exposición a otros iguales desajustados/disruptivos, o porque las mismas características que les llevan a experimentar la exclusión o el rechazo de sus iguales, provoquen los mismos efectos en los profesores. En sentido inverso, la amistad, y sobre todo, como señaló Hartup (1983), las características de los amigos influyen en la solución de problemas en un amplio repertorio de tareas, entre las que cabe considerar las implicadas en el logro y el ajuste escolar. De ahí que una de las preocupaciones principales de los padres sea conocer quiénes son los amigos de sus hijos y con quiénes se relacionan sus hijos en la escuela. Por último, no hay que olvidar que las características de los centros escolares y las de cada aula y las experiencias educativas que allí acontecen incrementan o disminuyen las oportunidades de que los niños establezcan amistades saludables. Por todo ello, es fácil entender que las experiencias negativas con los iguales pueden tener efectos dramáticos para quienes experimentan el rechazo, la exclusión o la ignorancia de sus compañeros con quienes tienen o no tienen amigos(as).

En cuanto al **racismo**, los y las jóvenes la conciben como:

“es rechazar al otro por su raza”; “cuando rechazamos a los demás por sus defectos”; “rechazo a los negros”; “discriminar a alguien”; “rechazar a un persona por su cultura”; “es discriminar a alguien por su raza, cultura y religión”; “las personas que no aceptan a los otros”; “el color de la piel”; “es cuando alguien no aguanta otra raza”.

Racismo es toda teoría que tiende una subvaloración de diferencia biológicas y o culturales, reales o imaginarias, en provecho de un grupo y en perjuicio de otro, con el fin

de justificar un agresión o sistema de dominación que presume la superioridad de un grupo sobre otro. Se refiere en general a la segregación social.

El racismo es un marcado resentimiento del sentido racial de un grupo étnico, especialmente cuando se cohabita con otros. Las razas humanas presentan diferencias biológicas, algunas personas tienen prejuicios frente a estas diferencias que generan relaciones de dominio entre ellas o en algunos casos rechazo o agresión. Esta actitud se relaciona frecuentemente con xenofobia y/o segregación social y son sus manifestaciones más evidentes.

De Lucas (1992) define el racismo como una actitud defensiva y/o discriminativa respecto a categorías sociales desarrolladas a partir de una pertenencia territorial y su identidad étnica específica: las manifestaciones racistas ignoran cualquier factor de personalidad o especificidad. Se dice de este concepto que debe desaparecer, puesto que lo único que se pretende con su uso es justificar relaciones de dominancia, resolver conflictos de valores y perpetuar la significación social del término raza.

El antropólogo Strauss (1987) ha propuesto una definición biológica del racismo y define la doctrina racista a través de cuatro puntos, prácticamente paralelos a los de Todorov: 1) hay una correlación entre el patrimonio genético y las capacidades intelectuales y disposiciones morales, 2) ese patrimonio genético es común a todos los miembros de ese grupo, 3) esos grupos, llamados razas, se pueden jerarquizar en función de la calidad de su patrimonio genético, y 4) esas diferencias autorizan a las razas consideradas superiores a dominar, explotar y eventualmente a destruir a las otras.

La cátedra afrocolombiana instaurada en el país en las instituciones educativas busca desarrollar actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica existente en nuestro propio territorio nacional; busca superar el reconocimiento del aporte afrocolombiano a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como el reconocimiento y valoración como etnia.

Por último, los y las jóvenes conciben el **reconocimiento** como:

“aceptar algo que hice”; “aceptar a las personas como son”; “reconocer las buenas y malas cosas”; “sobresalir frente a algo”; “identificar algo”; “cuando reconocemos algo que hicimos”; “identificarse con algo o alguien”; “sentido de aprobación hacia el otro”; “es un sentido de gratitud o valoración.”

Como se puede observar en las definiciones, algunos de los y las jóvenes asumen el reconocimiento como aceptación, aprobación y valoración; sin embargo hay otros que están muy alejados de la definición cuando expresan que el reconocimiento es sobresalir frente a algo e identificar algo. Es importante decir que el reconocimiento está más asociado a la valoración moral del individuo por parte de un grupo, que a la distinción.

El concepto de reconocimiento implica que el sujeto necesita del otro para poder construir su propia identidad. Los seres humanos buscamos la autorrealización, entendida ésta como el establecimiento de un determinado tipo de relación consigo mismo, consistente en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Según Honneth (1997), el reconocimiento “hace referencia a la necesidad que tiene el yo de que los demás lo reconozcan y confirmen como un sujeto libre y activo”. Honneth (1997) además afirma: “la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción...”. De acuerdo con este planteamiento, el sujeto construye una identidad estable si es reconocido por los demás de diferentes formas.

Por lo anterior, es necesario apostarle a una escuela que promueva el reconocimiento en tanto proyecto ineludible en la tarea de reconstruir un sujeto arraigado, incardinado, un individuo con una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concretas.

3.2. La vivencia de la interculturalidad en la escuela: entre el menosprecio y el reconocimiento de la diferencia

3.2.1. La negación de la interculturalidad: las experiencias de menosprecio orientadas por el rechazo y la discriminación.

La interculturalidad implica el encuentro directo con el rostro de la diferencia, de lo extraño y de lo desconocido. El otro es el *diferente* y el *extraño* quien no pertenece al mundo de lo familiar o de lo conocido. Lo extraño es lo que está *fuera de* los marcos interpretativos con los que se nos da el mundo (Sabido, 2009). Desde esta perspectiva, el diferente y el extraño es todo aquel que no pertenece a determinado “orden de familiaridad” sea éste de tipo cultural, etario, de género, estatus, étnico, religioso, económico, ideológico, político, entre otros. Convertir al otro en extraño “conjuga la experiencia subjetiva con ciertos mecanismos de construcción social, según determinado ámbito u horizonte de familiaridad donde el mundo aparece como algo accesible, confiable y disponible” (Sabido, 2009, p. 29). Con el extraño no hay posibilidades para la accesibilidad, la confianza y la disponibilidad pues se toma distancia del él y se procura, por todos los medios, evitarlo y neutralizarlo.

El encuentro con la diferencia puede desembocar en una oportunidad para el crecimiento mutuo o en un rechazo que puede ir de una mirada que agrade hasta un ataque desproporcionado en contra del otro: en una *oportunidad* por cuanto se despliegan posibilidades para enriquecer la vida y los referentes comprensivos del mundo y del sí mismo; en un *rechazo* por el temor a la diversidad y por la poca apertura al cambio y a la transformación. Este rechazo puede llegar a generar movilizaciones que busquen disminuir al otro hasta casi desaparecerlo.

“En alguna ocasión me he sentido discriminado en mi vida por: “el apellido y el color de la piel” (Testimonio de un joven de 16 años. Talleres).

El rechazo por el otro puede asociarse a situaciones de exclusión ejercidas por un individuo o grupo con respecto a otro individuo o grupo. Esta exclusión, en el caso de los jóvenes, parece estar vinculada a intereses de un grupo minoritario que pretende ejercer el poder y hacerse visible en diferentes escenarios escolares. El ejercicio del poder entre los jóvenes resulta atractivo y se constituye en un objeto de deseo, algo que se estima y se aprecia, y que se lucha por poseer y conservar. Lamentablemente, estos ejercicios de poder están básicamente circunscritos a prácticas de menosprecio en los que aquellos no miembros del grupo, pueden llegar a resultar fuertemente afectados desde las burlas, los comentarios y las agresiones físicas y verbales.

Frente al menosprecio, designado como un “aspecto del comportamiento por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente (Honneth, 1997, p. 160), es importante visibilizar en la escuela todas aquellas prácticas que atentan de manera directa e indirecta en la autorreferencia positiva práctica de una persona en el proceso de configuración de su identidad. Estas experiencias pueden llegar a generar lesiones en la autoconfianza, en la autoestima y en la autovaloración de una persona.

Pueden existir varias formas de menosprecio, las cuales son desarrolladas por Honneth (1997) y tienen que ver, de manera sumaria, con: el *maltrato corporal* que destruye la autoconfianza elemental de una persona; la *exclusión* (o privación) de *determinados derechos* dentro de una sociedad lo que puede afectar el autorrespeto; y la *injuria* y la *deshonra*, esto es, con el estatus de una persona y la desestimación de su valor en el horizonte de la tradición cultural de la que hace parte y que afecta la autovaloración que la persona tiene de sí misma.

En lo que concierne al maltrato corporal, como experiencia de menosprecio, pueden identificarse en la escuela y, muy especialmente, entre los jóvenes, este tipo de situaciones:

“Se observa el manoteo mientras van caminando por las escaleras; un estudiante coge a otro del cuello como si quisiera ahorcarlo, un profe que está a su lado no interviene en la situación. Se escucha, al paso de los estudiantes, palabras vulgares en repetidas ocasiones”. (Registro de observación Investigador 3).

El maltrato corporal implica violencia o agresión física contra otra persona que está directamente dirigida contra su cuerpo. Esta agresión al cuerpo no sólo implica dolor en forma de herida física, también el sentimiento de estar indefenso a merced de la voluntad de otra persona, el agresor, y experimentar un dolor moral. Esta forma de menosprecio es una de las que más lesionan a la persona, pues “cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio” (Honneth, 1997, p. 161).

Con relación a la deshonra o subvaloración de las capacidades para contribuir a la construcción del horizonte social y, en este caso, escolar, podemos identificar algunas expresiones asociadas a la estigmatización social, tal como aparece referenciado en el siguiente testimonio:

“Me he sentido discriminado en alguna ocasión de mi vida, porque: creen que porque era cansón en años anteriores no puedo ser el representante” (Testimonio de un joven de 15 años. Talleres).

Algunos jóvenes expresan sentimientos de frustración por las actitudes de rechazo de sus compañeros en diferentes actividades que se desarrollan en la escuela como: actividades lúdicas, deportivas y académicas.

“... muchos estudiantes no se concentran en el partido de futbol, aunque dicen que es su pasión; llega el momento no del gol sino del autogol y hay una gran algarabía , pero debido a una particularidad, el arquero del equipo afectado, es un joven que tiene el cabello largo, se peina de lado y uno de sus ojos queda oculto, lo que suponemos le evita la buena visión, considerando que es este el motivo de la desventaja; algunas expresiones verbales frente al hecho son vulgares e irrespetuosas contra el arquero, también gritan que lo cambien por Aura (Aura es una chica extrovertida de un grado inferior y de raza negra, considerada por algunos jóvenes como una niña fea y masculina)” (Registro de observación Investigador 2).

Esta expresión muestra que existe carencia de respeto a la diferencia por parte de algunos de sus compañeros. El respeto es reconocer en sí y en los demás sus cualidades y capacidades, otorgándole a cada quien su valor tal como es. En otras palabras, significa reconocer el aporte que una persona puede llegar a hacer, desde sus singularidades y capacidades, a la construcción del horizonte cultural del grupo social al que pertenece.

En las situaciones anteriormente descritas, se conjugan, de un lado, una pérdida de la autoestima personal al no poder participar activamente en la realización de actividades culturales, deportivas y políticas, y, por otro, de la oportunidad “de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades características” (Honneth, 1997, p. 164). Esto, como ya se ha dicho, lesiona la autovaloración de una persona hacia sí misma.

Con todo lo anterior, es preciso transitar hacia consideraciones más amplias que reivindicquen el valor del reconocimiento para estimular la sana convivencia en la escuela mediante la comprensión del valor del otro y de su importante aporte para la construcción del mundo del que ambos hacemos parte.

3.2.2. La afirmación de la interculturalidad: las experiencias de reconocimiento orientadas por la empatía (o la imaginación moral)

El reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual, en la diferencia, es pues “el incremento de la necesidad del reconocimiento social que se manifiesta en el joven como una forma de autoafirmación dentro de su dolorosa crisis por la búsqueda de identidad” (Espinosa Vergara, 2008). Los seres humanos necesitan vivir en relaciones de reconocimiento recíproco pues, a juicio de Taylor (1993), el reconocimiento no es una cortesía de los unos para con los otros, sino, ante todo, una necesidad humana vital.

Si el menosprecio se refiere a un aspecto del comportamiento que lesiona la imagen que cada uno tiene de sí mismo, el reconocimiento se refiere a un aspecto del comportamiento que contribuye positivamente a la construcción del sí mismo. En ambos casos, hay una referencia directa al otro, a la intersubjetividad y a la interacción, pues “sin la experiencia de un compañero de interacción que reacciona ante él, un individuo no estaría en condiciones de incidir sobre sí mismo gracias a sus perceptibles exteriorizaciones, de manera que pudiese concebir sus reacciones como producción de su propia persona” (Honneth, 1997, p. 95).

Los sujetos a lo largo de su vida son dependientes del respeto o la valoración que reciban de otros. Los sujetos para construir y mantener una autorrelación positiva requieren de las reacciones aprobatorias o afirmativas de los demás. En este sentido, reconocer a los jóvenes significa valorar sus particularidades y estimarlas como parte de la construcción de un proyecto común y compartido. Reconocerlos también significa estimar sus formas de expresión estética, sus estilos de comunicación y sus maneras particulares de habitar el mundo.

“Haga lo que haga siempre seré diferente” (Testimonio de una joven de 15 años. Talleres)

En las relaciones existen conflictos que se manifiestan porque hay diversas formas de pensar, entender las cosas y estar en diferentes escenarios. Para que exista una relación positiva es necesario aceptar los conflictos y aprender a tramitar las pluralidades puestas en escena porque todos somos diferentes, por lo tanto, es importante educar a los jóvenes potenciando el valor del respeto y de la solidaridad por la diferencia.

En las experiencias de reconocimiento, la empatía ocupa un lugar fundamental por cuanto estimula el desarrollo de la capacidad de imaginarse en la situación del otro. Esa posibilidad de ubicarse imaginariamente en el lugar del otro es la que nos orienta hacia los demás para actuar a favor de él o ella, pues nos hace sensibles a sus demandas y requerimientos. Por ejemplo, esto puede ratificarse en la evaluación que hicieron los y las jóvenes al concluir los talleres interactivos pues allí se generaron espacios para la reflexión sobre la diferencia y la diversidad.

“Los talleres desarrollados me sirvieron para reflexionar sobre la discriminación, ya que me permite sentir lo que sienten los discriminados” (Testimonio de un joven de 15 años. Talleres).

Si el joven encuentra un espacio educativo donde exista empatía con sus pares y profesores va a percibir un escenario cálido y de respeto por la diferencia en el que se dan las mediaciones adecuadas ante situaciones de conflicto, potenciando entonces experiencias que le permitirán constantemente construirse como persona. La empatía consiste en el entendimiento de las situaciones por las que puede estar pasando la otra persona, es como “ponerse en los zapatos del otro” para entender su situación y poder ayudarlo.

Es importante que en la escuela se estimule y promueva la empatía como la habilidad social que permite al individuo anticipar, comprender y experimentar el punto de vista de otras personas. La empatía cumple funciones de motivación e información, amplifica o

intensifica la motivación a aliviar la necesidad de otra persona. En este sentido, la empatía genera entonces un acercamiento tanto con los pares como con los adultos, lográndose un ambiente educativo positivo y estimulante, en el cual son valoradas las particularidades de las personas como aportes a la construcción de un proyecto común.

Desde esta perspectiva, el joven ve a su par no solo como un compañero de estudio, sino también como alguien que lo estima y aprecia; lo mismo sucede con su profesor, el joven lo verá como una persona, que lo estima y valora, y que le quiere ayudar a encontrar alternativas que puedan contribuir a la configuración de su proyecto vital.

“Las actividades me sirvieron para reflexionar sobre la discriminación y la tolerancia dentro de la sociedad porque es bueno aceptar a cualquiera tal como es” (Testimonio de un joven de 16 años. Talleres).

Durante el trabajo de campo, los y las jóvenes valoraron las relaciones que establecían con los demás y se tuvieron en cuenta experiencias o referencias respecto de la discriminación, la integración y el reconocimiento de la diversidad. Ellos y ellas reclamaron la realización de actividades para promovieran el diálogo y la aceptación de la diferencia como condiciones necesarias para la creación de ambientes más armónicos y estimulantes. Se evidencia entonces en los y las jóvenes reflexión acerca de las actitudes que se presentan y los errores que cometen al referirse a los demás compañeros.

“En mi curso es necesario promover un mayor respeto y aceptación hacia la diversidad porque en el salón menosprecian mucho a la gente” (Testimonio de un joven de 14 años. Talleres).

“En mi curso es necesario promover un mayor respeto y aceptación hacia la diversidad para que las personas no se sientan discriminadas por las bromas o las burlas” (Testimonio de una joven de de 14 años. Talleres).

Con lo anterior, puede decirse que en una auténtica experiencia de la interculturalidad se generan dislocamientos respecto de las comprensiones reducidas, homogeneizantes y mezquinas que se hacen del Otro, ubicado en el horizonte de lo desconocido, lo extraño y lo amenazador, para hacernos sensibles a la alteridad, para configurar un espacio en que sea posible el encuentro y para deconstruir el lenguaje a través del cual lo hemos venido nombrando y controlando.

Sin duda, la aparición del otro en nuestro mundo de la vida nos debe llevar a ampliar los horizontes de sentido y los referentes comprensivos para que, desde la conversación y la imaginación moral (en el sentido de desarrollar la capacidad de ponernos en la situación del otro), podamos ensanchar las fronteras del nos-otros, del círculo ético, y lleguemos a verlo como *uno de nosotros* (Rorty, 2001).

En efecto, en la interculturalidad se deben desarrollar actitudes para favorecer las dinámicas culturales, estimular relaciones cotidianas basadas en la comunicación respetuosa y promover la construcción de una ciudadanía con igualdad de derechos, o ampliar sus referentes de aplicación. Por ello, la interculturalidad tiene que ver con las condiciones que se hacen posible el encuentro con la diferencia, no sólo en términos lingüísticos o étnicos, sino también con la diferencia del par y del compañero/a de clase. Esta diferencia no supone únicamente el reconocimiento de una lengua distinta y de un atuendo extraño, supone más bien una diferencia próxima, de aquellas que se ubican *en el asiento de al lado*.

Los y las jóvenes reclaman más compromiso de la escuela por el fortalecimiento de una interculturalidad; esto nos invita como maestros a ponernos en la tarea de fortalecer valores como la aceptación de la diferencia, la tolerancia, el reconocimiento, la mediación ante los conflictos, la empatía y la solidaridad entre otros.

3.3. Comunicación e interculturalidad: lo que acontece con la interculturalidad en la escuela

En este apartado se presentarán los resultados asociados a las interacciones comunicativas de carácter verbal y no-verbal entre los y las jóvenes. En algún momento, podremos hacer alusión a las interacciones que establecen los y las jóvenes con los docentes. De todos modos, debe decirse que se dará prioridad a la comprensión de las interacciones que tienen lugar entre ellos y ellas.

3.3.1. De una escuela unicultural (o de promoción de una cultura hegemónica) a una escuela que reconoce y estimula la interculturalidad

Durante el proceso investigativo retomamos los términos multi, pluri e interculturalidad desde sus diferentes significados. Nos hemos apoyado en autores como Walsh al referirse a lo pluricultural y multicultural como términos descriptivos que sirven para caracterizar e indicar la existencia de múltiples culturas. El multiculturalismo como relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales, se opone, según la autora mencionada, al pluriculturalismo expresado como una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa; al mismo tiempo hace referencia a la interculturalidad como algo que no existe, como algo por construir, como algo que va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, señalando la importancia del inicio del desarrollo de este término como un proceso o proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas.

Sin duda, para la escuela no ha sido fácil reflexionar sobre el valor de la interculturalidad como fenómeno social y como experiencia educativa. Estas dificultades tienen que ver con la asimilación de un concepto como el de la interculturalidad sin una clara y precisa orientación en los currículos y en los proyectos educativos institucionales - PEI, escasa vivencia de la interculturalidad como experiencia educativa en el aula, y poca atención

prestada a los problemas que marcadamente señalan conflictos de carácter intercultural. Los enfoques predominantes sobre el tema han sido eminentemente étnicos y migratorios, y no se ha hecho una mención explícita a la interculturalidad como una experiencia permanente en la escuela que demanda atención desde la inclusión, el respeto, el reconocimiento y la acogida de la diferencia como posibilidad para la construcción de ambientes educativos democráticos, solidarios y dignificantes.

Lo anterior cobra especial relevancia cuando se trata de pensar en las relaciones que los y las jóvenes establecen con los otros/as en estos escenarios de encuentro/desencuentro, pues es allí donde son interpelados desde la presencia, el cuerpo y el gesto de los otros/as. El encuentro/desencuentro con el otro, lo que es la alteridad (de aquello que es diferente al yo) suele estar marcado por el rechazo, el estigma o el menosprecio frente a esa evidente diferencia de lo que el otro es. La alteridad se convierte en una presencia intolerable y abominable con la que cuesta cohabitar el espacio escolar.

*“Ahora se inicia la lectura y representación del cuento JUUL, el que logra captar la atención de todos, silencio total, lo que me hace pensar que este terrible acto de violencia con JUUL logra atraerlos como si se sintieran identificados, como si fuera parte de su mundo, como si de alguna forma vivenciaran esto o como si escuchar historias fuera algo muy didáctico e interesante para ellos. El silencio en un momento se rompe porque llega la risa frente a una situación de JUUL, entonces pienso que llegó la censura, la incredulidad por no poder mirar más allá del texto, pero algo muy sorprendente llama mi atención, **el mudo**, quien es censurado en su grupo por su timidez y falta de discurso o mejor lo que todos tienen reafirmado, su charlatanería y facilidad para juzgar al otro, se mantiene durante la lectura y representación del cuento con su cabeza agachada mirando su cuaderno como si escribiera algo, pareciera que se sintiera referenciado con el cuento ya que constantemente es víctima de charlas y burlas por parte de sus compañeros quienes lo tildan de no saber hablar y lo que él asiente; sólo levanta su cabeza cuando varios compañeros empiezan a hablar y a opinar en algarabía”. (Registro de observación Investigador 3).*

No queda duda de que las diferencias ya no son sólo culturales en términos étnicos o lingüísticos, lo son con respecto a las formas de vestir, de hablar, de relacionarse y de hacer presencia en la escuela. Esas presencias diversas y plurales en la escuela muestran que no hay una única y verdadera forma de ser, estar y habitar. Los y las jóvenes encarnan esa posibilidad, que se teje en permanente conflicto, de hacerse sujeto con otros y de hacerse sujeto rechazando a (o en tensión con) otros.

“Los muchachos utilizan cortes de diferente estilo en su cabello, al igual que los peinados, crestas, peinados al lado de la cara, cabellos largos, teñidos en diferentes colores. También poseen piercings en las orejas, cejas, nariz, labios, cara y lengua. Lo que resalta la parte de su cuerpo. La mujeres presentan sus uñas maquilladas de colores oscuros y llamativos, cortes y peinados de diferente estilo y algunas de ellas con sus cabellos tinturados” (Registro de observación Investigador 1).

En el proceso de configuración de la subjetividad, de hacerse sujeto con otros, sea en tensión o en negociación, la comunicación adopta múltiples formas e implicaciones: la palabra, el gesto, el silencio, el ruido y la imagen, expresados de manera espontánea y natural que en ocasiones armonizan, destruyen o alteran la información y crean un ambiente de desprecio e indiferencia.

La comunicación es un acto muy complejo donde participan de manera consciente e inconsciente manifestaciones diversas, no sólo se dicen cosas, también se interpretan, además debemos contar con el silencio, con los comportamientos corporales y los gestuales, que deben ser tenidos en cuenta como actos de la comunicación. El silencio que guardamos en un determinado momento o el tono de voz o entonación que usemos pueden aportar significados más allá de las palabras, a su vez, los comportamientos corporales y gestuales expresan tanto como las palabras. Los gestos, distancias, posturas, miradas, la manera de vestirnos y adornarnos, forman parte de la comunicación.

“Dos jóvenes juegan con sus manos como si se estuvieran arrebatando algo, uno de ellos se desliza luego por el pasamanos y el otro imita su acción, al caer al pasillo, el primero se devuelve ante un roce de su compañero y lo agrade de manera verbal, continúan caminando como si no hubiera pasado nada” (Registro de observación Investigador 2).

Aunque el tema de la interculturalidad se ha abordado a nivel social desde la inclusión de minorías étnicas, la equidad de género, las políticas para la juventud y la niñez, la igualdad de oportunidades, entre otras, siguen siendo pocos los esfuerzos por hacer de la interculturalidad un componente central para el enriquecimiento de la vida social, cultural y escolar. La escuela desafortunadamente no ha tratado el tema de la interculturalidad como debiera, ya que el currículo está enfocado solamente en aprendizajes cognitivos, dejando de lado la formación del ser que facilitaría que los y las jóvenes sean personas críticas, reflexivas y creativas, que acepten la diferencia y convivan armónicamente en sociedad.

3.3.2. Los cuerpos marcados... los cuerpos tatuados... los cuerpos perforados: ¿los cuerpos de la interculturalidad?

El cuerpo como elemento de comunicación es un espacio que permite no sólo el encuentro de afirmaciones y cambios, sino de actitudes sociales que hacen de éste un lugar de reinvención. El cuerpo es constructor de identidad, porque expresa, comunica, exterioriza y manifiesta su forma de ver el mundo. El cuerpo no sólo es continente, es contenido. En el cuerpo no sólo se portan los objetos, el cuerpo en sí mismo es un gran objeto que se exhibe, se muestra y se decora. El cuerpo se habita, se marca y se territorializa.

La corporalidad de los y las jóvenes, no sólo en lo que respecta a la disposición física, sino a sus adscripciones simbólicas, revela filiaciones de ellos y ellas a ciertas pautas y esquemas dominantes. Sin embargo, otros jóvenes se contraponen a estos esquemas preestablecidos como “únicos” y “normales”. Encuentran en el cuerpo una posibilidad de rendir homenaje a la resistencia, a los cuestionamientos y a la problematización del mundo y sus estereotipos.

“En los jóvenes observo muchos peinados diferentes, cejas demasiado depiladas, muchos ruedos de pantalón demasiado entubados y patillas muy pulidas, mucha preocupación por la imagen corporal. En las jóvenes observo peinados muy elaborados, mucha pintura en sus rostros y muy pendientes del espejo” (Registro de observación Investigador 2)

Respecto de las formas que pueden adoptar los cuerpos, y sobre todo los cuerpos juveniles, Mauro Cerbino, investigador ecuatoriano, los clasifica de la siguiente forma: en primer lugar, define al **cuerpo escrito** como el cuerpo de los tatuajes, los aretes, los maquillajes, de los colores y formas del cabello; es el lugar de “anotación”, de hacerse notar, de ser “notable”, lo que alude al gran fenómeno de la moda del vestir y de la ropa de marca; en segundo lugar, está el **cuerpo inscrito** que es el cuerpo de larga duración, el cuerpo psicosomático, el cuerpo de las inscripciones interiores que se hacen huellas visibles, tales como los gestos, las miradas, la piel; en tercer lugar, el **cuerpo adscrito**, es el cuerpo de la identificación con el otro, con la diferencia; y en cuarto lugar, aparece el **cuerpo que se describe**, como aquel que opera en una especie de semiótica del cuerpo, que da cuenta conscientemente del otro, que lo describe, que lo descompone...

En el cuerpo que se describe, que descompone al otro y abunda en detalles de su cuerpo... *“Durante el video de la Madre Teresa de Calcuta ríen burlonamente cuando ven la imagen de un Etíope y dicen: “venga yo le doy un pico”, “solamente tiene el cuero”, “le faltaba un diente...pero pa quedar muequito del todo” (Registro de observación Investigador 4).*

Para el cuerpo adscrito, aquel cuerpo que aspira a participar del otro, que lo mira con interés, que se proyecta hacia el otro, es el cuerpo de las agrupaciones juveniles... como se pudo observar durante la realización de uno de los talleres cuando *“se observa como muchas chicas se acarician su cabello entre ellas por largo período de tiempo”* (Registro de observación Investigador 4).

Los cuerpos escritos hablan de las marcas que se usan para hacer visible la huella: *“los muchachos utilizan cortes de diferente estilo en su cabello, al igual que los peinados, crestas, peinados al lado de la cara, cabellos largos, teñidos en diferentes colores. También poseen piercings en las orejas, cejas, nariz, labios, cara y lengua. Lo que resalta la parte de su cuerpo. La mujeres presentan sus uñas maquilladas de colores oscuros y llamativos, cortes y peinados de diferente estilo y algunas de ellas con sus cabellos tinturados”* (Registro de observación Investigador 1).

Los jóvenes de hoy comienzan tempranamente a ponerse piercings, hacerse tatuajes, usar determinados peinados, modas, vocabulario (parlache), sólo por reconocimiento social, por poder decir a sus amigos o amigas, “estoy en la onda”. Muchas de estas cosas las hacen con el fin de obtener reconocimiento entre sus pares:

“Queremos ganar la atención de los demás y que opinen sobre nosotros así sea para criticarnos”, “profe: que hablen bien o mal, pero que hablen” (Testimonio de una joven de 15 años. Talleres).

Poniendo esta reflexión en contexto, vemos en contravía la valoración que hacen los y las jóvenes en la actualidad sobre la idea del reconocimiento; ellos y ellas necesitan comprender la importancia de aceptar las diferencias entre las personas, admitiendo que somos diferentes y pensamos distinto; por esta razón se hace necesario saber llamar al otro/a sin hacer referencia a ellos/as en forma despectiva como son por ejemplo los apodos.

3.3.3. Entre cuerpos y rostros, entre gestos y golpes... ¿Los rituales de la interculturalidad?

Dentro del lenguaje no verbal nos hemos interesado por varias manifestaciones como: las señales comunicacionales que tienen que ver con los movimientos, gestos, actitudes y expresiones corporales y faciales que utilizan los y las jóvenes cuando interactúan, y las señales comunicacionales que reflejan la cultura a la cual pertenecen como son el vestuario, los adornos, el maquillaje, el arreglo del cabello, entre otros; nos parece interesante mencionar aquí el silencio y la pausa, como aspectos fundamentales en toda conversación, pues implican acallar las palabras, ideas o juicios para escuchar al otro y mostrar desde ese silencio el respeto o no hacia el interlocutor. Evidenciamos las manifestaciones de señales comunicacionales en las siguientes observaciones registradas por los investigadores:

"Hay muchos estudiantes que se están desplazando al aula múltiple ubicada en el segundo bloque, dos jóvenes van abrazados, uno de ellos es mucho más alto en estatura que el otro; parece ser esto una manifestación de un gran afecto y camaradería; parece ser muy común el hecho de que los y las jóvenes caminen abrazados por los pasillos de la institución, algunas veces del mismo género y en otras ocasiones de diferente género, quienes además manifiestan, a través de múltiples contactos, un poco de su intimidad". (Registro de observación Investigador 1).

A través de las diversas posiciones corporales y la gestualidad que se observan en los y las jóvenes como parte de su lenguaje no verbal, muy especialmente, en los y las jóvenes aparecen los gestos como forma de expresión de empatía o desprecio hacia el otro/a. Así, por ejemplo, se presentan situaciones en las que los y las jóvenes hacen gestos con

los brazos, las manos y los dedos para expresar conceptos marcados por la obscenidad o por la violencia.

“En el salón de clase uno de los jóvenes se despereza, otro coloca sus pies en la espalda del que está sentado adelante, un tercero cruza los brazos sobre el banco y deposita entre ellos su cabeza. Cuando el profesor comienza la clase el panorama no cambia, por lo que manifiesta su molestia por la falta de atención y de respeto de las y los alumnos. Ellos y ellas contestan que escucharon todo lo que dijo y que podrían repetir sus palabras una a una si fuera necesario, pero él sigue muy enojado...”. (Registro de observación Investigador 3)

Los gestos, señales o ademanes que hacen con brazos y manos son fundamentales para la expresión porque sirven para hacer énfasis en lo que dicen o para indicar algo con mayor precisión. Expresiones como: “era de este tamaño”, “vamos para allá”, “hagamos otra cosa”, van acompañadas de gestos que señalan lugar o dibujan tamaños o formas.

El medio sociocultural, imprescindible como contexto, establece patrones de conducta, incluso en los movimientos corporales que distinguen a los hombres de las mujeres y que son impuestos más por lo cultural que por lo biológico, como por ejemplo el modo de sentarse, las expresiones faciales que demuestran rabia, tristeza, alegría; el uso frecuente del espejo, como intentando descubrir otros laberintos del yo:

“Luego se inicia la rotación de los espejos, son dos los que hay allí, se rotan los cosméticos, se maquillan la cara, los labios, continua el retoque de pestañas, cejas, cabellos, se pasan las manos por el rostro la una a la otra, se aprueban y desapruban. Sólo les interesa descubrirse, parece no interesarles su entorno o lo que suceda a su alrededor”. (Registro de observación Investigador 3).

Hay palabras y expresiones que van acompañadas de movimientos de cabeza, manos, dedos, ojos, como también actitudes gestuales diferentes al preguntar o al responder. Por ejemplo, en la etapa de conquista entre los sexos son frecuentes las miradas rápidas o prolongadas al otro, el colocarse de frente y no de lado, la inclinación corporal de uno hacia otro. A continuación un registro de uno de los momentos del descanso:

“En las gradas, jóvenes y niñas dan apretones de mano y de cuerpo, se abrazan, se besan y se saludan. Comparten los audífonos de los radios y celulares, hacen gestos al son de la música que escuchan. También se observan parejas de novios que se abrazan y se besan en la cara y en la boca, en instantes prolongados” (Registro de observación investigador 4).

El tacto ha sido otro factor de análisis en nuestro trabajo ya que muchos y muchas jóvenes se expresan a través de este sentido, a través por ejemplo de los apretones de manos, las palmadas por cierto muy fuertes en espalda y brazos, los besos en las mejillas o en la boca, el golpe con el pie o patada para agredir, en fin, otro sin número de contactos que permiten que el lenguaje no verbal ocupe un importante lugar para la investigación y la lectura de los datos. Es necesario aludir a la complejidad de la interpretación del comportamiento no verbal porque la comunicación humana es compleja ya que responde a múltiples patrones socioculturales.

3.3.4. La escuela que disciplina... ¿la escuela de la interculturalidad?

A pesar de todo lo que podría trabajarse partiendo de las premisas anteriores para que la interculturalidad se fortaleciera, la escuela se ha preocupado más por ser un elemento de vigilancia y control, como lo expresa Foucault, que pretende normatizar mediante decretos uniformadores y dispositivos de vigilancia a los jóvenes, como sospechosos de darle forma a las pluralidades confusas y huidizas. Vemos el encuentro con los jóvenes como algo complejo porque pareciera que confiere el sentimiento de pertenencia a un gran grupo, capaz de desestabilizar los poderes.

Por eso la educación, con sus conceptos de control y poder, busca descolectivizar a cada individuo, conservando las percepciones de caracterizar a los y las jóvenes como “problemáticos”, “dispersos”, “indisciplinados”, “desganados”, valorando negativamente al estudiante que no se ajusta al idealizado por el maestro. Frente al temor de la diferencia, el maestro en el aula no quiere perder el control, o, en otras ocasiones, opta por ignorar la situación y continuar con sus clases:

*“La otra mitad, no trabaja, ni deja trabajar por la indisciplina que genera. Se nota falta de respeto cuando se habla, y falta respeto por sus compañeros”,
“Conversan, se ríen, se manotean, es una chabacanería” (Registro de observación Investigador 3)*

Muchos conflictos actuales en los jóvenes tienen su origen en la falta de reconocimiento; desde varios ámbitos se reivindica el derecho de los individuos o grupos sociales al reconocimiento o respeto por su diferencia; la escuela como espacio de socialización no debe ser ajena al debate, pero más que ajena, ella debe convertirse en el espacio que permita promover el reconocimiento de todos sus agentes, especialmente de los jóvenes; pues en esta búsqueda de reconocimiento y aceptación el joven a veces ejerce el poder con otros compañeros y así se siente fuerte y no débil frente a sus pares.

Es así como los jóvenes intentan con sus cuerpos, sus colectivos, sus grupos de pertenencia, con sus comunidades de sentido, existir a través de ellos mismos. Pretenden a través de actividades significativas, como un partido de fútbol, hacer que afloren sentimientos de rechazo, aceptación y reconocimiento. *“Continúa el partido, la lucha por el balón es emocionante, hay tiros al arco, se tapan, hay barras con ovaciones alentadoras y desalentadoras.” (Registro de observación investigador 3).*

Cuando el sistema educativo trata de desmontar críticamente el sistema complejo que los construye como jóvenes, encontraríamos que se está desvirtuando a hombres y mujeres que intentan construirse a partir de su relación con los otros y afirmarse en el mundo, aspecto que fortalece la empatía como elemento de reconocimiento.

“Los estudiantes que están en la parte de atrás están casi acostados en su silla y con los pies arriba como si no diferenciaron en qué espacio estamos (muestra de desgano, desánimo, pereza, rebeldía, desmotivación o falta de energía)”. (Registro de observación Investigador 3).

“Acaba de sonar el timbre que da por finalizado el descanso. Los y las jóvenes se dirigen lentamente hacia el salón, una vez adentro, se tiran en las sillas con las piernas estiradas hacia delante, la espalda formando un ángulo de 45° con el respaldo y la cabeza hacia el cielo, contando los papeles pegados al techo...” (Registro de observación investigador 1).

Con respecto a las conclusiones, con esta investigación hallamos elementos que permitieron visibilizar en el trabajo de campo asuntos relacionados con las dinámicas interculturales desde interacción comunicativa que permiten fortalecer o no la interculturalidad en la escuela. Estos fueron: diversidad, identidad, inclusión, reconocimiento, cooperación, empatía, aceptación, tolerancia, rechazo, intolerancia, exclusión, apatía, discriminación, indiferencia, entre otros.

Las experiencias de la interculturalidad en la escuela presentan dos matices: de un lado, la afirmación de la interculturalidad promovida en las *experiencias de reconocimiento y empatía* entre los y las jóvenes lo que estimula la autoconfianza, la autoestima y la autovaloración, y, por otro, la negación de la interculturalidad que tiene como asiento las *experiencias de menosprecio* (rechazo y discriminación) del que son víctimas los y las jóvenes en los diferentes escenarios escolares. Estas últimas experiencias lesionan gravemente los procesos de configuración de la identidad.

Frente a este tipo de prácticas, se hace necesario intervenir a través de mecanismos de mediación en los que se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro, para poder transitar de una pedagogía de la imposición, el silencio y el ocultamiento, a una pedagogía del reconocimiento, la aceptación y la cooperación. Por lo tanto, la escuela deberá re-crear la idea de la interculturalidad como principio pedagógico que potencie el reconocimiento, el respeto por la diferencia y la interacción comunicativa entre todos los miembros de su comunidad, particularmente, entre los y las jóvenes.

Ahora bien, no queda duda de que en su constante búsqueda de identidad, los y las jóvenes se preocupan por la estética -referida a las formas de peinarse, vestirse, llevar los accesorios (piercing, tatuajes), hacen un uso diferenciado del lenguaje y optan por expresiones corporales y gestuales que los distinga de otros, no sólo de sus pares sino también de los adultos. En ello podemos observar una reivindicación de su identidad y de la búsqueda de reconocimiento por parte de otros.

Aunque el panorama educativo parece desalentador, evidenciamos en el trabajo de campo que los mismos jóvenes reclaman una educación diferente, que sea intercultural, que propicie actitudes de reconocimiento y aceptación por el otro y sus diversas formas de pensar y de actuar. Queda entonces como compromiso para la escuela comenzar a estructurar un currículo que incluya actividades que promuevan el aprendizaje de la convivencia con el otro, respetar sus diferencias, reconocerlo, darle importancia, aprovechar sus virtudes y potencialidades para lograr que los jóvenes establezcan relaciones positivas con los otros que les permita vivir en comunidad de manera armónica y solidaria.

Esperamos contribuir a la renovación de las instituciones educativas para que éstas propicien ambientes estimulantes para la convivencia y el crecimiento personal, haciendo posible el reconocimiento y el respeto a la diversidad, la tolerancia, el valor por el otro y lo otro a través del intercambio y el diálogo. Esperamos que en esos ambientes educativos renovados y creativos pueda reconocerse aquello que tan bellamente dijo Octavio Paz:

“... No soy. No hay yo. Siempre somos nosotros...Muestra tu rostro al fin para que vea mi cara verdadera, la del otro. Mi cara de nosotros” (Poema Piedra de Sol).

Cuadros de resultados de generación de conocimiento

El nuevo conocimiento surge de las concepciones que tienen los y las jóvenes acerca de la interculturalidad en la escuela y del análisis de las prácticas comunicativas de ellos en los escenarios escolares desde los encuentros y desencuentros verbales y no verbales. De este estudio se deriva como producto un artículo académico dando a conocer la metodología y los hallazgos. Lo que servirá como colección de referencia en Universidades e Instituciones educativas siendo base para la aplicación en los diferentes contextos educativos.

CUADRO 1. Generación de nuevo conocimiento:

OBJETIVOS (1)	RESULTADO ESPERADO (2)	RESULTADO OBTENIDO (3)	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (4)
1. Comprender las dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay del Municipio de Medellín.	Comprensión de las dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay del Municipio de Medellín.	Comprensión de las dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay del Municipio de Medellín.	Artículos e informe de investigación que dan cuenta de la dinámicas interculturales que se configuran en la escuela a partir de las interacciones comunicativas de los/as jóvenes del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay del Municipio de Medellín.

<p>2. Indagar por las concepciones que tienen los y las jóvenes a cerca de la interculturalidad en la escuela.</p>	<p>Conocimiento obtenido en torno a las concepciones que tienen los y las jóvenes del grado noveno acerca de la interculturalidad en la escuela</p>	<p>Conocimiento obtenido en torno a las concepciones que tienen los y las jóvenes del grado noveno acerca de la interculturalidad en la escuela</p>	<p>Artículo grupal. <i>La escuela intercultural: informe de investigación.</i> Artículos individuales <i>La escuela que le apuesta al reconocimiento.</i> Gloria María Castaño Arboleda <i>Jóvenes, conflicto e identidad: lo que acontece en la escuela.</i> Gloria Eugenia Quintero Hernández <i>La presencia del gesto y del cuerpo en la escuela: Hacia la comprensión de la escuela intercultural desde la comunicación no verbal.</i> David de Jesús García Ceballos <i>La empatía escolar: una apuesta por la interculturalidad en la escuela.</i> Carlos Mario Quintero Alzate Informe final técnico.</p>
--	---	---	--

<p>3. Analizar las prácticas comunicativas de los y las jóvenes del grado noveno en los escenarios escolares.</p>	<p>Análisis realizado de las prácticas comunicativas de los y las jóvenes del grado noveno en los escenarios escolares.</p>	<p>Análisis realizado de las prácticas comunicativas de los y las jóvenes del grado noveno en los escenarios escolares.</p>	<p>Artículo grupal. <i>La escuela intercultural: informe de investigación.</i></p> <p>Artículos individuales</p> <p><i>La escuela que le apuesta al reconocimiento.</i> Gloria María Castaño Arboleda</p> <p><i>La búsqueda de identidad en la escuela.</i> Gloria Eugenia Quintero Hernández</p> <p><i>La comunicación intercultural: un reto para la escuela.</i> David de Jesús García Ceballos</p> <p><i>La empatía escolar: una apuesta por la interculturalidad en la escuela.</i> Carlos Mario Quintero Alzate</p> <p>Informe final técnico.</p> <p>Propuesta Educativa: “El reconocimiento en los espacios educativos interculturales.”</p>
---	---	---	--

Cuadro de resultados para el fortalecimiento de la capacidad científica:

Esta investigación permite cumplir con los requisitos para la culminación de la maestría de cuatro profesionales en educación, lo que potencializa la conformación de un grupo de estudio y líneas diversas de investigación, en especial la de Ambientes Educativos que fortalezcan la convivencia en las aulas, el respeto por la diferencia, la valoración del otro, el reconocimiento, así como la estructuración de programas y proyectos enfocados a

mejorar la calidad de la educación a través de estrategias que motiven a los estudiantes tanto dentro como fuera del aula, a la convivencia, a la paz, a la cooperación y a reconstruir proyectos vitales. (ver cuadro No. 2).

CUADRO No. 2: Fortalecimiento de la capacidad científica.

RESULTADO ESPERADO <i>(Según proyecto aprobado)</i>	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Culminación estudio de maestría en educación y desarrollo humano de cuatro profesionales de la educación.	Graduación de los investigadores en Maestría en Educación y Desarrollo Humano.	Profesionales de la educación que terminarán su formación en maestría.
Organización de grupos de estudio en ambientes educativos.	Creación de grupos de investigación en ambientes educativos para docentes de instituciones educativas.	Creación de grupos de estudio en cada una de las instituciones educativas donde se labora. Fortalecimiento de Línea de investigación en Ambientes educativos. Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento: La investigación está orientada a socializar los hallazgos a través de exposiciones, artículos científicos, conferencias, simposios, paneles, mesas redondas, en las comunidades

educativas de primaria, secundaria, media y universitaria, a nivel local, nacional e internacional y a través de diferentes espacios de comunicación.

CUADRO No. 3: Apropiación social del conocimiento

RESULTADO ESPERADO <i>(Según proyecto aprobado)</i>	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Socialización de los resultados de la investigación con la comunidad educativa.	Talleres realizados con docentes del municipio de Envigado.	Exposiciones, conferencias y simposios.
Socialización de resultados del tema intercultural con jóvenes en las aulas.	Conferencias, videos y talleres con los jóvenes.	Conferencias, simposios, videos y Talleres.

Revisión y ajuste de los impactos esperados a partir de los resultados formulados en el proyecto inicial según categorías: sociales, económicos, ambientales, etc.

CUADRO No. 4: Impactos esperados

Propender por ajustar la ayuda pedagógica a la atención a la diversidad para construir de esta manera una escuela intercultural donde se encuentren las diversas identidades y donde se acepte la diferencia como un valor y no un castigo; esto permite el desarrollo de una auténtica ciudadanía fundamentada en la democracia, el respeto, el reconocimiento, la aceptación y la cooperación fortaleciendo las actitudes y valores de los jóvenes.

Dentro de la escuela es primordial el currículo como herramienta pedagógica desde donde es posible atender la diversidad de sujetos que intervienen en ella, en la cual debe

focalizarse la socialización, el fomento de la cultura y la construcción del conocimiento, y no sólo enfocarlo como un producto en el que se indica lo que el alumno debe aprender. Dentro de esta perspectiva es importante un modelo o propuesta curricular que atienda a la diversidad cultural. Si logramos esto, conseguiríamos una educación intercultural en la que se desarrolle el deseo de comunicarse y el sentido de comunidad con los demás.

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
EDUCATIVO: Implementación de una propuesta pedagógica que permita promover ambientes educativos interculturales y de reconocimiento	Mediano	Realización de talleres para fortalecer ambientes educativos interculturales.	Incorporación de propuestas pedagógicas en el PEI.
SOCIAL: Promover la aceptación, la democracia, el respeto por la diferencia, el reconocimiento y la cooperación.	Mediano	Aplicación de talleres con temas como : Aceptación, Democracia, Respeto por la diferencia, Reconocimiento, Cooperación.	Organización de actividades en espacios públicos que fortalezcan valores sociales.
AMBIENTAL: Fortalecer actitudes y valores con el respeto por el entorno y la relación con el otro	Mediano	Realización de talleres para fortalecer la relación con el entorno.	Formación de dinamizadores de relaciones con el entorno.

Cronograma de actividades:

ACTIVIDADES	TIEMPO
Estructuración del proyecto: título, nombre, pregunta de investigación, objetivos, problema, justificación, antecedentes, referentes conceptuales, diseño metodológico.	6 meses.
Investigación de referentes conceptuales (categorías principales y emergentes) Elaboración de Fichas bibliográficas	6 meses
Preparación de los Instrumentos estrategias para el trabajo de campo (prueba piloto, talleres, protocolo, diario de campo)	3 meses
Aplicación del trabajo de campo. (Observación , taller de sensibilización y talleres de aplicación)	1 mes
Análisis e interpretación de los datos (individual y triangulación)	1 mes
Presentación de informe	1 mes
Entrega de trabajo final de investigación	1 semana.

Referencias Bibliográficas

Alsina, Miguel R. (1999). La comunicación intercultural. Barcelona. Anthropos Editorial.

Ander –Egg , E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. (2da. Ed.)
Magisterio del Río de la Plata.

Arendt, H. (2003) La condición humana. Barcelona: Paidós.

Berger, Peter y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires:
Ammorrortu.

Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Ponencia. Quinto Congreso
Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Santafé de Bogotá.

Castro, Santander A. (2007). Violencia silenciosa en la escuela. Buenos Aires: Bonum.

Díaz - Aguado, Ma. J . (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en
contextos heterogéneos. Madrid. Pirámide.

Duschatzy, S. (1999). La escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós.

Essomba, Á. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y
profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Grao.

Galeano, M. (2004). Estrategias de Investigación Social Cualitativa. El Giro en la Mirada,
Medellín. Fondo Editorial La Carreta.

Galeano M, María E. (2009). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín. Ed. Universidad EAFIT.

García, B. (2002) Asesor: Ghiso, C. Alfredo. Técnicas Interactivas para la Investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigó Centro de Investigaciones. Medellín. Ediciones FUNLAM.

Geertz, C. (1984). El impacto del concepto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En la Interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.

Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma.

Hernández, G. y Jaramillo Guijarro C. Tratar los conflictos en la escuela sin violencia. Serie de cuadernos de educación no sexista. No. 14. Madrid.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento – por una gramática moral de los conflictos sociales, Barcelona. Grijalbo.

Lahire, B. (2008). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a construcciones múltiples. En: Jociles, María Isabel y Franzé, Adela, eds. (2008). ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Madrid: Trotta.

León, E.. (2005). Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México. 143 p.

León, E.(2009). Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México.

p. 175

Lozano, M. Nociones de Juventud. Revista última década. N. 18. CIDPA. Viña del Mar. Abril de 2003

Luna, María T. (2000). Documento de Trabajo. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó, Centro de Investigaciones.

Martín-Barbero, J. (1998) "Viviendo a toda": Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Centra. DIUC. Bogotá. Siglo del hombre Editores.

Maya, Betancourt A. El Taller Educativo. ¿Qué es? Fundamentos como organizarlo y dirigirlo. Editorial Magisterio. Universidad de Antioquia (SIU).

Mélich, J. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós.

Muñoz, G. (1994) Las identidades Culturales. En Revista Nómadas. Revista del Departamento de la U. Central Bogotá. N. 1 Sept..

Parejo, J. (1995). Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela. 1° ed. España. Ed. Paidós.

Pedraza, S. (2010). Saber Cuerpo y Escuela: El Uso de los sentidos y la educación somática.

Pérez G, H. (2001). Lenguajes verbales y no verbales. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio.

Porlán, R. y Martín, J ; (2004). Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula, Colección investigación y enseñanza, Díada editora, Sevilla.

Poyatos, F. (1994), *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, 2 vols., Madrid, Istmo.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. En: Revista Brasileira de Educação. No. 23, (May.- jun)

Restrepo, A. Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. En Revista Nómadas N. 32. Abril de 2010

Revista Agora papeles de filosofía, Vol. 21, Núm. 2, 2002. Universidad de Santiago de Compostela.

Rodríguez, F. (2002). Comunicación y cultura juvenil. Barcelona. España. Editorial. Ariel.

Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En: Jociles, María Isabel y Franzé, Adela, eds. (2008). ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Madrid: Trotta.

Rorty, R. (2001). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Sabido, O. (2009). El extraño. En: León Vega, Emma, ed. (2009). Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sales, M.A. (1996). Educación Intercultural y Formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria. Investigación inédita. Departamento de educación. Castellón. Universidad Jaume I.

Salinas S., Martha Lorena, Posada G., Diana María e Isaza M., Luz Stella. (2002). A propósito del conflicto escolar. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol.XIV, no. 34.

Sánchez, E. (2006). Entre el Juez Salomón y el Dios Sira. Decisiones interculturales e interés superior del niño. Bogotá Colombia. Ed. Gente Nueva.

Sánchez, Vásquez A. (1999) Ética Crítica, Barcelona. A&M Gráfico.

S,J. Taylor, R. Bogdan. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona. España. Ed. Paidós.

Santos, B.. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI: CLACSO. 368 p.

Tobón, Franco R. (2004). Estrategias comunicativas en la educación. Hacia un modelo semiótico-pedagógico. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.

Walsh C. 2001. Interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación Lima.

Wiesel, Elie. Discurso pronunciado en la sede del Centro de Investigación y difusión de la cultura sefaradí (20/04/05). Embajada de Francia en Argentina.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona, España. Ed. Paidós.