REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE INTERCULTURALIDAD DE LOS DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA Y SU INCIDEN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA INSTITUCIÓN DEL MUNICIPIO DE SOACHA

Énfasis Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales De Infancia

Presentado por

Luisa Fernanda Aldana Suárez

Directora

Mag. María Cristina Corrales Mejía



Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad De Ciencias y Educación
Maestría Infancia y Cultura
Bogotá D.C 2021

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE INTERCULTURALIDAD DE LOS DOCENTES DE PRIMERA INFANCIA Y SU INCIDEN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA INSTITUCIÓN DEL MUNICIPIO DE SOACHA

Autora

Luisa Fernanda Aldana Suárez

Trabajo de grado como requisito para optar
Al título de Magister en Infancia y Cultura

Directora

Mag. María Cristina Corrales Mejía

Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Facultad De Ciencias y Educación
Maestría Infancia y Cultura
Bogotá D.C 2021

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN **13**

CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN **20**

1.1Contextualización del problema de investigación 21

1.2Objetivo General 28

1.3. Objetivos Específicos 28

1.4. Justificación 28

CAPÍTULO II ESTADO DEL CONOCIMIENTO **33**

2.1. Análisis y comentarios al Estado de Conocimiento 38

2.1.1 Eje 1 Las representaciones sociales sobre interculturalidad 39

2.1.2 Eje 2 Tendencias, conceptos y posturas internacionales y nacionales sobre la interculturalidad 50

2.1.3. Eje 3- Discursos sobre educación intercultural 59

2.1.4. Eje 4 Experiencias y prácticas pedagógicas de educación intercultural 74

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL **97**

3.1. Representaciones sociales: proximidad histórica y conceptual 98

3.1.1 Núcleo central de las representaciones 104

3.1.2. Elementos periféricos de la representación 105

3.1.3. Funciones de las representaciones sociales 107

3.2 Cultura e interculturalidad 109

3.2.1. Conceptualización sobre la interculturalidad 111

3.2.2. Diálogo intercultural 115

3.2.3. Competencia intercultural 117

3.3 Educación intercultural 119

3.3.1 La educación intercultural y la normatividad nacional e internacional, en perspectiva de la primera infancia 122

3.3.1.1 Acompañamiento y normatividad en Colombia 125

3.4 La infancia y su relación con la práctica pedagógica 128

CAPÍTULO IV MARCO METODOLÓGICO **135**

4.1 Enfoque metodológico interpretativo-cualitativo 136

4.2 Estrategias Metodológicas: Recolección del contenido de las representaciones 137

4.3 Técnicas de recolección de datos 138

4.3.1. Entrevista semiestructurada 138

4.3.2 Carta Asociativa 141

4.4 Fases del proceso investigativo 143
4.4.1 Antecedentes de la investigación 143
4.4.2 Construcción del estado del conocimiento 144
4.4.3 Fundamentación teórica del proyecto 144
4.4.4 Proceso metodológico 145
4.4.4.1 El ingreso al contexto institucional Colegio Luis Carlos Galán. 145
4.4.4.2 Diseño de técnicas e instrumentos para la exploración de las representaciones sociales 145
4.4.4.3 Contextualización de la comunidad Galanista. 146
4.4.4.4 Caracterización de los participantes de la investigación. 148
CAPÍTULO V SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 151
5.1 Rejillas de análisis de la entrevista semiestructurada 152
5.2 Diagramas de asociaciones libres 161
5.3 Carta asociativa sobre educación intercultural 165
CAPITULO VI INTERPRETACIÓN Y HALLAZGOS 168
6.1 La interculturalidad visualizada como un encuentro cultural, diverso y de interacción 170
6.2 La interculturalidad en las políticas educativas para la infancia y la práctica pedagógica 174
6.3 Las tensiones entre la interculturalidad, las políticas educativas que circulan alrededor de la infancia y la práctica pedagógica 178
6.4 La re-significación y reflexión acerca de la educación intercultural y la participación infantil 182
6.5 La necesidad de cualificación docente 187
CONCLUSIONES 193
REFERENCIAS 199

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Ejes del estado de conocimiento. 35
Tabla 2 Formato de entrevista semiestructurada 140
Tabla 3 Carta asociativa 142
Tabla 4 Descripción por sede la Institución 146
Tabla 5 Rejillas de análisis de la entrevista semiestructurada 153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Infancia en imágenes de Blanca Nieves Suárez Bogotá D.C. (1965***)*** **.....20**
Figura 2 Infancia en imágenes de Rocío Pineda y Mónica Pineda Bogotá D.C (1983) **.....33**
Figura 3 Mi infancia en imágenes. Luisa Aldana y Eliana Aldana Bogotá D.C (1997) **.....97**
Figura 4 Funciones de las representaciones sociales **.....108**
Figura 5 Infancia en imágenes de Alejandro Garay. Tocaima-Cundinamarca (2015)**.....135**
Figura 6 Fases para la recolección de las cadenas asociativas de la muestra investigada **.....141**
Figura 7 Fases del proceso Investigativo **.....143**
Figura 8 Descripción de la institución por sede **.....146**
Figura 9 Información de los participantes**.....148**
Figura 10 Estudios posgraduales de los participantes**.....149**
Figura 11 Experiencia de los participantes con la infancia**.....149**
Figura 12 Autoría propia. Infancia en imágenes de niños y niñas viviendo la magia. Bogotá D.C (2017) **.....151**
Figura 13 Asociación libre sobre interculturalidad**.....161**
Figura 14 Experiencias de infancia relacionadas con la Interculturalidad**.....162**
Figura 15 Educación Intercultural**.....162**
Figura 16 Valores relacionados con la interculturalidad**.....163**
Figura 17 Competencias, conocimientos y actitudes de un docente con perfil intercultural **.....163**
Figura 18 La práctica pedagógica con enfoque intercultural **.....164**
Figura 19 Conceptos ideas que invaden el diseño de experiencias pedagógicas con enfoque intercultural **.....164**
Figura 20 Aspectos importantes para la construcción de una propuesta de educación intercultural **.....165**
Figura 21 Carta Asociativa sobre Educación Intercultural **.....167**
Figura 22 Autoría propia. Infancia en imágenes de niños y niñas exploradores. Bogotá D.C (2017) **.....168**
Figura 23 Autoría propia. Los colores de la Infancia. Soacha- Cundinamarca D.C (2020) **.....193**

ANEXOS

Anexo A Formulario de entrevista virtual **204**
Anexo B Formulario Carta asociativa **207**
Anexo C Consentimientos informados de registros fotográficos **209**
Anexo D Autorización de derechos de trabajo de grado **213**

Dedicado a todos los niños y niñas que no dejan que se apague su sonrisa,

regalándonos magia en un mundo que va deprisa.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido al proceso y conclusión de este proyecto. En primer lugar, quiero agradecer a mi maestra María Cristina Corrales Mejia que fue mi mentora en este arduo proceso, que me apoyo de manera personal e intelectual, alentándome en cada avance en la investigación, hoy puedo decir con orgullo que gracias a estos conocimientos compartidos mis saberes fueron transformados, para ponerlos al servicio de los niños y niñas.

No podría olvidar a mi familia, comenzando por mi madre Blanca Suarez por desear y anhelar siempre lo mejor para mi vida, a quien doy gracias por cada consejo y por cada una de sus palabras que me guiaron en este camino, a mis hermanas Rocío Pineda Suarez, Eliana Aldana Suarez y Mónica Pineda Suarez por estar dispuestas a escuchar mis ideas, mis aflicciones, alegrías que fueron una constante en este camino, a mis sobrinos Alejandro Garay Aldana y Ángel Malaver Pineda por brindarme cada día una sonrisa, el principal motivo por seguir luchando por la infancia en nuestro país, no podría dejar de lado a mi compañero de aventuras Santiago Páez por acompañarme cada larga y agotadora noche de estudio, con palabras de aliento y fuerza, palabras que se convirtieron en agua en medio del desierto, a ellos doy gracias por confiar y creer en mí y en mis expectativas para continuar luchando por mis sueños.

Gracias

Luisa Fernanda Aldana Suárez

RESUMEN

La investigación tiene como propósito analizar las representaciones sociales sobre interculturalidad de un grupo de cinco docentes de preescolar y la manera cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas de grado preescolar de la Institución Educativa (Desde ahora I.E) Luis Carlos Galán, ubicado en la comuna 4, altos de Cazucá del municipio de Soacha. Este proyecto se desarrolló en la perspectiva de articulación con la investigación realizada en el proyecto: "Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales" en el cual se indagó entre otros aspectos, la manera cómo los maestros han incorporado en sus prácticas pedagógicas los principios y propuestas de las políticas educativas vigentes para la infancia, entre ellas, las relacionadas con la interculturalidad.

Los fundamentos teóricos retoman las comprensiones de representaciones sociales, culturalidad e interculturalidad, educación intercultural y prácticas pedagógicas en el contexto educativo de la infancia. Por su parte, los fundamentos metodológicos se cimentaron desde el paradigma de la investigación cualitativa con un enfoque interpretativo, con el apoyo de técnicas asociativas e interrogativas, a partir de las cuales se diseñaron instrumentos como la entrevista semiestructurada y la carta asociativa propuestas por J.C. Abric.

Dentro de los hallazgos obtenidos se evidenció que las representaciones sociales más comunes de los docentes, tienen que ver con los conceptos asociados con la interacción, el encuentro cultural y los valores, principalmente en relación con la población extranjera (venezolanos). Además, se observó que existen tensiones relacionadas con la realidad de la práctica pedagógica y las orientaciones que desde las políticas públicas se realizan para la educación integral de la primera infancia, en las que por supuesto es necesaria la interculturalidad.

Palabras clave: Representaciones sociales, interculturalidad, práctica pedagógica, infancia y políticas públicas.

Abstract:

The purpose of the research is to analyze the social representations about the interculturality of a group of five preschooler professors and the way how this is affected in their pedagogical practices with the children (boys and girls) of the preschool grade in the Luis Carlos Galán educative institution (from now E.I), located in the commune four (4), Altos de Cazucá in the municipality of Soacha.

This project developed in the perspective of articulation with the research carried out in the project: Childrenof Bogotá: between the desire of politics and the reality of institutional practices, in which, it investigated among others aspects, the way teachers have incorporated in their pedagogical practices the principles and proposals of current educative policies for children, including those related to interculturality.

The theoretical fundamentals retake the comprehensions of the social representations, cultural and interculturality, intercultural education, and pedagogical practices in the educative context of infancy. On the other hand, the methodological fundamentals were cemented from the paradigm of the qualitative investigation with an interpretative approach, with the support of associative and interrogative techniques, from which instruments such as the semistructured interview and the associative letter were designed proposed by J. C. Abric.

Among the findings obtained, it evidenced that the most common social representations of the professors are related to the concepts associated with the interaction, cultural meeting, and values, that appear mainly in the foreign population (Venezuelans). Furthermore, it observed that there are tensions related to the reality of pedagogical practice and guidelines, that public policies carried out for comprehensive early childhood education in which is necessary interculturality.

Keywords: social representations, interculturality, pedagogical practice, infancy, public policies.

Resumo

A pesquisa tem como objetivo analisaras representaçõessociais sobre interculturalidade de um grupo de cinco professores de pré-escola e como você está influenciar suaspráticas pedagógicas com os meninos e meninas da sériepré-escolar do Instituição de ensino (doravante I.E) Luis Carlos Galán, localizada na comuna 4, Altos de Cazucá no município de Soacha.

Este projetofoidesenvolvidona perspectiva de articulaçãocom a pesquisa realizada no projeto: "Meninos e meninas de Bogotá: entre o desejo da política e a realidade das práticasinstitucionais" em que investigou, entre outros aspectos, a forma como os professorestêm incorporado emseuspráticas pedagógicas os princípios e propostas das políticas educacionaisatuais para as crianças, incluindo as relacionadas com a interculturalidade.

Os fundamentos teóricos retomam os entendimentos das representaçõessociais, culturalidade e interculturalidade, educação intercultural e práticas pedagógicas no contexto educacional infantil. Por outro lado, os fundamentos metodológicos são cimentadas a partir do paradigma da pesquisa qualitativacom foco interpretativa, com o apoio de técnicas associativas e interrogativas, a partir das quaisforam elaborados instrumentos como a entrevista semiestruturada e a carta associativaproposto por J.C. Apric.

Dentre os achadosobtidos, constatou-se que a maioria das representaçõessociaiscomuns entre os professores, têm a ver com os conceitosassociados à interação, o encontro cultural e os valores, principalmente emrelação à populaçãoestrangeiros (venezuelanos). Alémdisso, observou-se que existemtensões relacionadas aorealidade da prática pedagógica e as orientações que as políticas públicas realizada para a educação infantil integral, naqual, claro, é interculturalidadenecessária.

Descritores: representaçõessociais, interculturalidade, práticas pedagógicas, infância, políticas públicas.

INTRODUCCIÓN

La Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha permitido enriquecer el rol investigativo de los diferentes profesionales como docentes, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, artistas y deportistas entre otros, los cuales se inquietan por aportar y transformar la sociedad, partiendo de sus prácticas y saberes que han sido fortalecidos en el ejercicio investigativo, esta experiencia ha generado una postura crítica, reflexiva y significante frente al compromiso social y profesional, pues se encuentran en constante interacción con la infancia, sus particularidades e individualidades, que caracterizan un contexto globalizado y altamente diverso. El programa de la Maestría brinda la oportunidad de realizar un proceso de homologación a los estudiantes que realizaron la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo, esto permitió profundizar y dar rigurosidad a la investigación realizada en la Especialización.

En efecto, como Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo en el año 2019 desarrollé el proyecto investigativo titulado Representaciones Sociales de Afrocolombianidad de niños y niñas de grado transición de la Institución Educativa Distrital (desde ahora I.E.D) María Mercedes Carranza. Propuesta didáctica “De dónde vengo yo cultura saber y sabor”, realizado por Aldana, L. & Garzón, V, ahora en la Maestría en Infancia y Cultura me he inquietado por continuar con el ejercicio investigativo con y para la infancia, enfatizando en la categoría de interculturalidad, para ello se retomaron algunos avances alcanzados en el marco teórico y metodológico, en este sentido se hace necesario reconocer los derechos de autor que corresponden a la compañera que contribuyó a la investigación del anterior trabajo construido durante la Especialización. La autorización de los derechos de autor se encuentra en los anexos.

Cabe resaltar que durante el ejercicio investigativo que se realizó en la especialización se obtuvieron grandes hallazgos en relación a las representaciones sociales de niños y niñas sobre la cultura Afrocolombiana, esta iniciativa nació a partir de la relación que tenían los demás niños con su compañero afro, para ello se realizó una propuesta didáctica utilizando una serie de talleres que invitaran a los niños y niñas a conocer la cultura Afrocolombiana, específicamente del Chocó, gracias a esta intervención no solamente se logró indagar sobre las representaciones sociales sino, también se reconoció la diversidad cultural que a su vez enriquece los saberes de los niños y niñas, fortaleciendo relaciones de equidad, respeto, tolerancia, amistad y empatía con su compañero afro, transformando las significaciones construidas en relación a su cultura, por otro lado también se descubrió que el salón de clases es un laboratorio donde abunda la diversidad, allí convergen un sin números de particularidades que están impregnadas de diversas tradiciones, costumbres, formas de pensar, sentir y concebir el mundo, sin embargo se observó que las docentes desconocían esta valiosa herramienta que es hablar de interculturalidad.

Ahora bien, gracias a los hallazgos realizados en dicha investigación y descritos anteriormente, nace el interés de indagar acerca de las representaciones sociales sobre interculturalidad que han construido los docentes de preescolar y de qué manera inciden con las prácticas pedagógicas, en relación también con la manera cómo apropian los principios y propuestas de las políticas educativas vigentes; de igual forma, se este interés se complementa con el ejercicio docente realizado en una institución educativa oficial, ubicada en el municipio de Soacha en la comuna IV - Altos de Cazucá, dónde tuve la oportunidad de observar la práctica pedagógica de los docentes de primera infancia y de percibir cierto desconocimiento de la amplia diversidad étnica y cultural que existe en el salón de clases, más aún, en una zona donde habitan un número importante de población migrante extranjera y nacional entre ellos, Campesinos,

afrocolombianos, Indígenas que han sido víctimas del desplazamiento, cuyos niños y niñas, convergen en el salón de clases, en el que se presentan frecuentes tensiones relacionadas con la convivencia y el desempeño académico.

En razón a lo anterior, se hace necesario realizar un proceso de reconocimiento, intervención y apropiación frente a esta situación, utilizando la interculturalidad como una herramienta para fomentar la tolerancia, la participación, la igualdad y el respeto, dado que las interacciones sociales influyen en gran medida en los procesos académicos y afectivos, no solo de los estudiantes sino también de los docentes, quienes tienen la labor titánica de formar y promover en los estudiantes mejores formas de comunicación, interpretación y tolerancia frente a las distintas maneras de pensar, vestir, hablar, sentir o presentarse ante el otro y, en coherencia con ello, de encaminar sus prácticas pedagógicas en el marco de las políticas públicas establecidas para la infancia las cuales propenden por mejorar las condiciones de vida y garantía de derechos de los niños y niñas.

En este orden de ideas, la interculturalidad y las políticas públicas para la infancia toman un carácter importante en la construcción del currículo, pues se pretende reconocer las particularidades e individualidades, utilizando la diversidad como fuente de conocimiento, la cual pueda ser integrada a propuestas pedagógicas y didácticas con el fin de enriquecer la labor pedagógica, fortaleciendo los saberes propios con los saberes de los otros participantes, con el ánimo de ir transformando la escuela en un escenario que propicia el encuentro genuino con en otro, a partir de reconocerlo y asumirlo como un sujeto distinto, desde una visión basada en el aprecioyla comprensión, que genere la oportunidad de aprendizaje y desarrollo mutuo.

Dada la importancia que tiene la labor docente para el desarrollo de habilidades sociales, he considerado que estos procesos se fundamentan en la primera infancia, así las cosas, es evidente que los docentes deben estar a la vanguardia de las distintas estrategias, alternativas y discusiones que circulan alrededor de la infancia articulado con la constante interacción con los niños y las niñas, resignificando algunas de las representaciones sociales sobre la infancia, la cultura y la interculturalidad que orientan su práctica pedagógica; a su vez, movilizando sus actitudes y acciones hacia los niños y niñas, en beneficio de su desarrollo integral.

Por tanto, es pertinente explorar, indagar e interpretar sus representaciones sobre interculturalidad que han construido a lo largo de su experiencia y cómo estas, se relacionan con son su quehacer en el contexto educativo, es por ello, que la presente investigación busca identificar las representaciones sociales sobre interculturalidad que han construido los docentes de la I.E Luis Carlos Galán y cómo inciden en la interacción con los niños y niñas en el ámbito escolar, desde este objeto central de estudio, se articula también en la modalidad de pasantía al proyecto "Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política para la infancia y la realidad de las prácticas institucionales", propuesto por el énfasis Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, adscrita a la Maestría en Infancia Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el propósito de aportar reflexiones y análisis relevantes, para la comprensión de las miradas y realidades de la infancia, desde las que se enmarca el proyecto.

Desde las anteriores consideraciones, en la estructura del documento que se presenta a continuación se destaca que en primera medida, fue necesario realizar un proceso de problematización, donde se describe las características y la importancia de abordar el estudio de las representaciones sociales de los docentes de grado preescolar en relación a la interculturalidad

y cómo inciden en la práctica pedagógica con la infancia y los principios para ello se realizaron algunas preguntas orientadoras que sitúan y definen la ruta de investigación.

Seguidamente, se llevó a cabo un rastreo minucioso para la construcción del estado del conocimiento, el cual robustece la presente investigación, para ellos se organizó en cuatro ejes definidas como: Las Representaciones Sociales Sobre Interculturalidad, Perspectivas y Discursos sobre Interculturalidad, por último Discursos sobre Educación Intercultural, Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Educación Intercultural, estos ejes permitieron organizar la información y construir un estado del arte a nivel internacional, nacional y local en relación al tema de investigación.

Posterior a ello, se realizó una profundización documental con el fin de enriquecer el marco teórico el cual está conformado por las siguientes categorías, por un lado, las Representaciones Sociales allí se retoman las posturas de Abric con su libro sobre las Prácticas y Representaciones Sociales (1994) sumando las ideas de Jodelet con sus aportes sobre la Representación Social: fenómenos, concepto y teoría (1986). Para abordar la categoría de interculturalidad fue primordial definir qué es cultura, para ello se toma como referencia los aportes de Geertz: La ciencia de la cultura, (1987) en cuanto a la interculturalidad se retomaron los aportes de Alavés, A. Interculturalidad, concepto, alcances y derecho, (2014) de igual forma a nivel nacional se tiene en cuenta la contribución de Villa, W. La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación. (2010), para integrar y dar sustento a la investigación se sumaron la categoría de Educación Intercultural desde la óptica de Walsh, C. Interculturalidad y Educación Intercultural. (2009);además, se consideraron algunos discursos relacionados con la política para la educación intercultural desde la primera infancia en Colombia, para lo cual se retomaron, documentos como La Interculturalidad en las Políticas de Educación Intercultural de Cruz, E

(2015), El Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad (2016) y el Informe de la Implementación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero A Siempre" (2020).Finalmente se estableció la categoría de Prácticas Pedagógicas y su relación con la infancia, allí se realizó un recorrido histórico desde la perspectiva de Demause. La evolución de la infancia, (1931), Aries, P. El niño y la infancia bajo el régimen. (1960) sumando el pensamiento Latinoamericano de Bustelo (2012) con su La nota sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, articulando los aportes de Zuluaga, O.L Pedagogía e historia. (1999) y Corrales M (2015).

Ahora bien, para dar respuesta a los objetivos propuestos, la presente investigación se decide por el método cualitativo, el cual permite abordar el estudio de la realidad social desde un contexto natural, acompañado del enfoque interpretativo puesto que analiza las realidades naturales de las personas en su diario vivir, manifestando de forma concreta los acontecimientos, con ayuda de la entrevista semiestructurada y la carta asociativa propuestas por Abric (1994) las cuales fueron trascendentales para el trabajo de campo.

Para el análisis y la interpretación de la información, se describe los resultados de la investigación, allí se develan los principales hallazgos y la discusión en torno a las representaciones sociales de los docentes en términos de educación, interculturalidad y educación intercultural, reconociendo las voces y las experiencias de los participantes en el ámbito educativo, que invitan a reflexionar acerca de sus saberes, diálogos y acciones desde los principios y propuestas de las políticas educativas vigentes en el diario vivir con la infancia.

Finalmente, se presentan las conclusiones que integran los principios de la interculturalidad, la re significación y la reflexión acerca de la práctica pedagógica, la existencia de tensiones entre

las experiencias educativas de los docentes en relación a la interculturalidad y los discursos normativos, leyes políticas públicas a nivel nacional e internacional, frente a las realidades de la infancia y la cotidianidad de las practicas pedagógicas de los maestros.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN



"Quién diría que algún día extrañaríamos la infancia, si nuestro mayor deseo es crecer"
Pablo Neruda

Figura 1 *Infancia en imágenes de Blanca Nieves Suárez*[1] *Bogotá D.C. (1965)*

[1]Fotografía con consentimiento informado para su utilización, de Blanca Nieves Suárez

1.1 Contextualización del problema de investigación

Colombia siendo un país con una amplia diversidad cultural se ha visibilizado a través del tiempo, gracias a las luchas de las diferentes organizaciones comunitarias indígenas, Afrocolombianas y campesinas, se estableció en la constitución política de 1991 en sus artículos 1 y 7, en los cuales se ratifica que el País, se consolida como un estado de derecho participativo y pluralista; en este sentido, el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, de igual forma, se instauran políticas educativas como la emisión y materialización de la propuesta de étnoeducación junto con el convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo - OIT, ratificado en Colombia con la ley 21; así mismo, la expedición del Decreto 1122 se establece de la Cátedra de Estudios afrocolombianos, con estas modificaciones legislativas y políticas educativas se trata de reconocer la diversidad en relación a los saberes, pensamientos, prácticas, costumbres y lenguas que llevan consigo estas comunidades.

En relación con el ambiente escolar, se observa que la escuela reúne gran diversidad de culturas debido al desplazamiento de familias provenientes de diferentes zonas del país, los niños y niñas que asisten al colegio cuentan con diferentes costumbres, saberes, prácticas sociales, que en ocasiones no suelen ser aceptados o compartidos por sus demás compañeros, generando situaciones de rechazo y exclusión, la mayoría de veces este tipo de situaciones conflictivas suele darse por desconocimiento de la diversidad cultural que existe en nuestro país, es donde la escuela debe funcionar como un entorno de convivencia, transformación y enriquecimiento social siempre en el marco de la garantía de derechos de los niños y las niñas, de allí la importancia de caracterizar la práctica pedagógica teniendo como referencia los principios y propuestas de las políticas educativas para la infancia.

En el caso de Soacha siendo un municipio que colinda con la ciudad de Bogotá, en la última década se ha caracterizado por su fuerte crecimiento poblacional, como lo refleja datos del DANE, entidad que refiere que el número de habitantes es de 363.378 personas, lo que pone a este municipio cundinamarqués en el puesto número 14 con más habitantes en toda Colombia, lo más preocupante de esta estadística, es que 17.751 personas que hacen parte del municipio se declararon desplazadas por motivos del conflicto armado, es decir, el 5.7 % de ellas, sufren esta condición, los departamentos que más aportan a esta movilización forzada son Tolima, de donde proviene un 20,3%; Santander con el 8,5 %, Huila con 4,7% y los restantes, el 35,7%.

Asimismo, el ingreso masivo de población extranjera al municipio, en su mayoría procedentes de Venezuela, también es un factor importante en relación con el aumento de población que ha tenido el municipio, pues en mayo de 2019 la ACNUR y el Gobierno Nacional indicaron que en Colombia habita 1.260.594 personas provenientes del vecino país, la gran mayoría de habitantes desplazados se encuentran en la comuna N° 4 Alto de Cazucá.

Todas estas dinámicas y conflictos nacionales se agrupan al interior del aula de clases, reflejándose la gran diversidad que existe en todo el territorio, las múltiples costumbres, lenguajes, rostros, aspiraciones e historias de vida de niños y niñas, que se enfrentan a un mundo de posibilidades, dificultades y experiencias en su diario vivir. El aula de clases, se convierte entonces en un escenario donde los niños y niñas vienen con diferentes experiencias de vida, traen diversidad de sus costumbres y conocimientos procedentes de su país, ciudad, pueblo de origen, creencias, valores y otra serie de características no siempre son aceptadas por sus pares y adultos, no suelen ser bien vistas, pues no encajan con las particularidades de la mayoría, motivo por el cual muchas veces se convierten en objeto de violencias que agudizan situaciones de exclusión social y vulnerabilidad; estos niños y niñas con disímiles condiciones socioculturales,

familiares o educativas, adicionalmente pasan por situaciones de fragilidad, precariedad e incertidumbre, convirtiéndose en víctimas de exclusión.

Este tipo de situaciones que se presentan en la escuela y afectan a la infancia, deben ser atendidas por los docentes, para visibilizar y transformar esas dinámicas de exclusión, apuntar hacia al reconocimiento, puesto que falla el sistema educativo cuando los profesores no pueden entender las diferencias individuales de sus estudiantes, atender debidamente a sus necesidades, o cuando no hacen lo respectivo para promover el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en todas sus dimensiones.

Ahora bien, los docentes además de enfrentarse a la gran variedad cultural que converge en su aula de clases, también se resisten las problemáticas y tensiones que ocasiona la implementación de las políticas educativas, que la mayoría de veces no tienen en cuenta a los actores en los procesos y las necesidades contextuales a las que se encuentran abocados, esta situación termina orientando prácticas de homogenización en los espacios académicos desde la demanda por alcanzar competencias y estándares, que dejan de lado la individualidad y particularidad de cada uno de los niños y niñas, generando conflicto con los saberes previos o adquiridos en sus lugares de origen versus las dinámicas que exige la institución escolar. Esta situación suele complicarse cuando los docentes desean realizar sus proyectos pedagógicos teniendo en cuenta las necesidades e individualidades de los estudiantes, pero al identificar los contenidos académicos, tiende a focalizarse sobre lo estipulado, colocando en un plano muy inferior e incluso omitiendo las particularidades de los estudiantes, debido al cumplimiento de los requerimientos impuestos en los que se diluyen la importancia de las prácticas contextualizadas en el reconocimiento de la diversidad, desde dónde se prioriza el acatamiento de lo establecido sobre la riqueza que se puede apreciar en los estudiantes.

En este sentido, la escuela y el docente pueden llegar entender que en el aula existen niños y niñas provenientes de diferentes zonas del país y de la región, pero no alcanzan a asumir los grandes desafíos que esto conlleva en clave de la formación integral para la interculturalidad, debido a factores como el tiempo, el espacio para indagar y profundizar en el lugar de origen de cada uno de sus estudiantes, desplazando la oportunidad de poner en práctica el diálogo de saberes, que favorezcan prácticas pedagógicas inclusivas, basadas en el reconocimiento de las particularidades, individualidades que se integran con otros aprendizajes y experiencias; en línea con ello, algunos docentes desconocen las posibilidades que emergen de la interacción social en la diversidad y el uso que podrían darle como parte de sus estrategias pedagógicas para beneficio de todos los estudiantes y de la comunidad académica en general.

Adicionalmente, los maestros suelen exteriorizar prejuicios y estereotipos incorporados desde su propia experiencia, que entran en juego en el salón de clase, por esta razón, algunos niños son "obligados" a olvidarse de sus saberes para poder "encajar" en los ambientes donde se encuentran, siendo discriminados no solamente por sus propios compañeros., sino también por los docentes, es allí donde aparecen los señalamientos que refuerzan rótulos como "el indio", "el campesinito", "el negro", "el veneco", tras los que se pone en evidencia que la diferencia se constituye como un problema, no sólo para la convivencia escolar, sino para el aprendizaje, pues los niños y niñas se ven afectados en su autoestima y en el desempeño de las labores escolares.

Algunas de estas problemáticas ya se habían identificado anteriormente en la investigación denominada "Representaciones Sociales de los niños y las niñas de grado transición de la I.E.D María Mercedes Carranza", propuesta didáctica "De dónde vengo yo cultura saber y sabor" (Aldana, L. & Garzón, V, 2019) realizada como trabajo de grado para la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. En este estudio se observaron las dificultades que surgen en el

encuentro multicultural que se presentan en el salón de clases, pues no es suficiente estar juntos en un espacio determinado para la construcción de verdadero y eficaz diálogo intercultural donde actúe toda la comunidad educativa, que además propenda por la puesta en práctica de estrategias educativas que favorezcan la convivencia en y con la diferencia, como una ocasión para la transformación y reconocimiento propio y del otro.

Una de las recomendaciones precisamente de esta investigación, fue abrir los espacios de diálogo con las poblaciones provenientes de diferentes culturas, con la intención de mejorar las experiencias de vida de los niños y niñas alrededor de la escuela, así como de enseñar y promover la interculturalidad, desde estas sugerencias surge el interés por continuar abordando desde el ámbito educativo el trabajo con los docentes del ciclo inicial, en este caso, grado preescolar, pues sabemos que en la educación inicial se establecen relaciones e interacciones basadas en pilares fundamentales para el desarrollo como la afirmación, la autonomía e independencia de los niños y de las niñas, para lo cual se hace indispensable propiciar entornos de desarrollo protectores, en los que se sientan valorados, amados y respetados por lo que son, de lo contrario, cuando son invisibilizados y convertidos en objeto de burla y discriminación desde su Ser (su pertenencia étnica, sus rasgos físicos, sus formas de expresarse, entre otros aspectos constitutivos de su esencia) empiezan a cuestionar sus identidades, sentir vergüenza de sí mismos, albergar miedos, temores y desasosiegos que van a incidir de manera negativa a lo largo de toda su vida, razón más que suficiente para que desde la labor que realizan los docentes se promueva y fortalezca la educación intercultural, por tanto, es fundamental indagar sobre las representaciones sociales que los docentes han construido sobre interculturalidad y las implicaciones que estas tienen en sus prácticas pedagógicas con los niños y niñas, puesto que desde su quehacer pueden impulsar transformación de la realidad escolar y social.

Uno de los artículos consultados denominado como Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural de Walsh (2009) da un aporte sobre las aproximaciones a la educación intercultural desde un ámbito crítico; la autora define la educación intercultural como una herramienta pedagógica que visibiliza las maneras distintas de ser, vivir y saber buscando el desarrollo y creación de compresiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, sino que también alienta otras formas de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. En este sentido la educación intercultural es un tejido entre las luchas de los movimientos sociales, políticos y étnicos que dignifican las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas en pro de la construcción de relaciones equitativas y de respeto.

En relación con estas comprensiones de Wlash (2009), se colige como la práctica pedagógica de los docentes debe partir de la relación que establecen con la infancia articulando con el contexto social, político y público por la que esta transita, dando sentido, orden a su decir y quehacer para generar nuevos significados que influyan de manera positiva en la construcción de la identidad de los niños y niñas, de tal manera que se dé cabida dentro de los procesos de la escuela a la emancipación infantil, a partir de que es posible pensar y crear oportunidades para la infancia como otro comienzo discontinuo de la lógica de los adultos, que se encuentra por encima de situaciones materiales, institucionales y normativas, con capacidades para interpelar e instituirse como alteridad frente a sus pares generacionales y los adultos (Corrales M, 2015).

Desde este horizonte, se hace necesario que los docentes sean conocedores de las problemáticas que existen en su comunidad, reflexionen y tomen una posición crítica frente la realidad de los niños y las niñas que tienen en sus aulas, que su formación e interés vaya más allá de replicar lo demandado, de tal manera que sus prácticas educativas tengan una base

intercultural abriendo espacios hacia las interacciones sociales, el trabajo comunitario, las relaciones de equidad, la empatía, el respeto y la participación, donde los discursos del saber y creer se vean reflejados en sus actos pedagógicos cotidianos.

A partir de los anteriores análisis emerge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre interculturalidad que han construido los docentes de preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán y de qué manera inciden en sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas?

En el proceso de exploración de alternativas y consolidación del ejercicio de investigación se encontró que la anterior pregunta, se encuentra en sintonía con los planteamientos del proyecto propuesto por la línea de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de la Infancia, adscrita a la Maestría en Infancia y Cultura ofrecida por la Universidad Distrital, que se titula "Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales"; así las cosa la pregunta central de la investigación tiene una relación directa con la pregunta que se establece en dicho proyecto: ¿De qué manera los agentes educativos y maestros han incorporado en sus prácticas sociales y pedagógicas los principios y propuestas de las políticas educativas para la infancia que se vienen promoviendo en Bogotá hace tres décadas?, en el entendido que existe una coincidencia con el Grupo de infancias (2018) con la necesidad de:

> Configurar un sistema educativo diferente, así como promover unas prácticas sociales y pedagógicas que instituyan en los sujetos y las instituciones dedicadas a la atención y cuidado de la infancia nuevas formas de relación, nuevos conceptos de educación, desarrollo e infancia que permitan efectivamente superar las tensiones que se presentan entre el ideario político y las prácticas pedagógicas en la actualidad, a fin de establecer nuevas configuraciones de los sujetos niños en los contextos sociales, culturales y educativos y transformar realmente las realidades y las condiciones de vida de los niños de la ciudad. (p.7).

En atención a lo expuesto, surgen los siguientes objetivos.

1.2. Objetivo General

Analizar las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán y la manera cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas.

1.3. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar los contenidos de las representaciones sociales sobre educación intercultural de los docentes de grado preescolar de la Institución.
- ✓ Describir la información acerca de la interculturalidad y la educación intercultural que manejan los docentes de grado preescolar.
- ✓ Analizar cómo estas representaciones sociales sobre la interculturalidad y educación intercultural inciden en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas.

1.4. Justificación

La importancia de hablar de interculturalidad en un espacio educativo es una labor que compete a toda la comunidad educativa especialmente los docentes, en este caso los educadores tienen el reto visualizar las particularidades, individualidades, basados en el reconocimiento del otro, valorando y comprendiendo la diversidad cultural desde su quehacer pedagógico, haciendo de la educación un espacio de transformación, rico en saberes, experiencias provenientes de diversas zonas del país.

A través del tiempo se ha observado que, en las instituciones educativas suelen dejar de lado la diversidad cultural, a pesar de existir en el territorio una serie de políticas, decretos y cátedras, a favor de la misma, la práctica de estas políticas suelen quedarse solamente en un ámbito referencial; por lo tanto, es necesario que se genere la articulación con estas políticas educativas que complementen los vacíos que se suelen engendraren la práctica pedagógica, es importante que esta articulación parta de los intereses comunes, ideales de la comunidad educativa complementada con los valores políticos los cuales propenden por nuevos vínculosy transformaciones.

Ahora bien, la realidad que se vive en las instituciones es otra, debido que a los docentes se encuentran alejados de las diferentes políticas, estrategias y propuestas educativas que circulan alrededor de la infancia, afectado el acceso, calidad y permanencia de los niños y niñas, además a los docentes se les solicita una serie de contenidos académicos que deben ser abordados y ser cumplidos por los estudiantes para su promoción al siguiente año, en este devenir de contenidos académicos los maestros suelen dejar de lado el reconocimiento de la individual, las particularidades, historias, saberes, costumbres que llevan consigo, de ser abordados aportarían no solo a la construcción de ignorados aprendizajes, sino también al desarrollo como personas, en un ámbito de convivencia, respeto y tolerancia.

En la actualidad estos escenarios que se viven dentro de las instituciones se intentan romper para avanzar en prácticas que visibilicen la construcción de una perspectiva intercultural, por ello es importante realizar un aporte investigativo que involucre la interculturalidad vista desde el rol de los docentes de primera infancia y como incorporan los principios y propuestas establecidas por las políticas educativas para visibilizar sus encuentros y tensiones; por tal razón se propone esta investigación que para tal fin, acude al método cualitativo con enfoque interpretativo,

permitiendo abordar y dejar plasmado el quehacer, los discursos, acciones y las representaciones que tienen los participantes sobre la interculturalidad y cómo estas son interpretadas e implementadas en su diario vivir con la primera infancia.

De igual forma se destaca que los docentes deben considerar dentro de su formación profesional competencias basadas en la en la interculturalidad, permitiendo conocer y tener en cuenta la existencia de otras formas de conocimiento y saberes que pueden construirlos diferentes grupos socioculturales provenientes de diversas zonas del país y de la región, fortaleciendo y enriqueciendo la formación pedagógica y el diseño de un currículo en el que se integre la diversidad cultural. Como lo afirma Ibáñez Salgado (2018).

> Para la construcción de un currículo que contemple la diversidad cultural, implica competencias diseñadas para acoger pedagógicamente los distintos sentidos y significados que traen las y los estudiantes que provienen de culturas distintas a la dominante mayor; también obliga a enfatizar lo experiencial y la relación dialógica entre la teoría y la práctica, para cautelar una inclusión efectiva, que no quede en declaraciones alejadas de su implementación en el aula. (p.229)

En coherencia con lo anterior, la cualificación de los docentes y la fundamentación de un currículo basado en la diversidad cultural, no debe ser ajena a las particularidades, individualidades y experiencias de los niños y niñas, debe ser parte del entramado que se teje entre la política educativa, la teoría, la práctica y la experiencia de vida que lleva consigo los y las estudiantes, lo cual se convierte en un desafío para los educadores infantiles.

Ahora bien, los docentes al igual que los niños y las niñas son seres sociales, en su cotidianidad interactúan de diversas formas, estableciendo entre unos y otros una serie de relaciones que afectan la manera como adquieren y comparten espacios y conocimientos; en esta medida, las representaciones sociales de los docentes, son el resultado de las experiencias que han tenido a lo largo de la vida, dejando huella en su forma de percibir, de ser y estar en el

mundo, que se trasluce en su desempeño profesional. En este orden, la experiencia adquirida incide y configuran su práctica pedagógica, por tanto, es importante estudiar las representaciones sociales de los docentes en el ámbito educativo, lo cual permitirá identificar y caracterizar las significaciones en relación a los niños y niñas, a sus particularidades, y las oportunidades de que ofrece su quehacer pedagógico en la transformación social desde el aula de clases.

Indagar entonces por las representaciones sociales sobre interculturalidad que tienen los docentes a través de su experiencia y, establecer las conexiones con su práctica pedagógica que también debe estar a la luz de la política educativa, se convierte en el vehículo para develar las tensiones entre los discursos oficiales, normativos, legales y la realidad en las instituciones, esta situación posibilita la construcción de alternativas discursivas que aportan a la mejoría de las condiciones de vida y la garantía de los derechos de los niños y las niñasbasada en la experiencia, la riqueza cultural, equidad e igualdad , de esta forma la comunidad educativa tiene la oportunidad de ampliar su saber pedagógico, valorando la diversidad cultural que existe en los salones de clase y fortaleciendo lazos afectivos y convivenciales.

Finalmente, este proyecto de investigación se justifica en la prospectiva que develar estas representaciones podría ser el inicio de una construcción de nuevos escenarios pedagógicos donde los docentes asuman otros retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación integral de los niños y de las niñas, desde el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos que tienen experiencias, saberes previos, capacidad de agencia y de participación, pero que para ello requieren espacios de interacción favorables a su desarrollo, protectores y contenedores de sus intereses y necesidades; es por ello que a partir de los resultados de la indagación se identificaran aspectos y factores, que se recomendará considerar en una propuesta pedagógica a desarrollar por la Institución en un futuro próximo, que movilice la transformación

en su diario vivir con la primera infancia, que surja de convertir en oportunidades las problemáticas que emergen en el salón de clases y a partir de allí promover lazos de empatía, convivencia, tolerancia y respeto para todos y todas.

Propuesta que se hace más apremiante en las actuales condiciones que se viven con ocasión de la Pandemia por COVID-19, pues algunos docentes por la emergencia y exigencia de abordar contenidos académicos han desconocido las diferentes realidades y condiciones en las que pueden coexistir los niños y las niñas; de esta manera, la investigación al indagar acerca de las intenciones, los sentidos y las significaciones de las prácticas pedagógicas, en contraste con las realidades, los discursos, los principios, las propuestas, y las estrategias que circulan actualmente con respecto a la atención y educación de la primera infancia, busca descubrir las tensiones que se siguen presentado en las perspectivas de la "nueva normalidad", entre el diario político y las prácticas pedagógicas, con el fin aportar otras comprensiones que permitan abordar el trabajo con y para la infancia, desde un contexto social, cultural y educativo situado, que transforme la realidades de los niños y las niñas de nuestro país.

CAPÍTULO II

ESTADO DEL CONOCIMIENTO



"Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene"
Eduardo Galeano

Figura 2*Infancia en imágenes de Rocío Pineda y Mónica Pineda Bogotá D.C (1983)*[2]

[2]Fotografía con consentimiento informado para su utilización, de Rocío Pineda y Mónica Pineda

Para la construcción del presente capítulo se realizó un rastreo de diferentes documentos como libros, investigaciones, artículos, monografías y textos, que abordan las siguientes categorías que hacen parte de la investigación: Representaciones sociales, Cultura, Interculturalidad, Infancia y Prácticas Pedagógicas.

Dicha revisión se realizó de forma minuciosa utilizando diversas bases de datos entre ellas: Repositorio Institucional Universidad Distrital (RIUD), Scielo, Google Scholar y Dialnet, allí encontraron aproximadamente 21 fuentes que permitieron la construcción del estado de conocimiento, desde los diferentes discursos, tendencias y perspectivas, aportando a la comprensión sobre la problemática objeto de estudio.

Para dimensionar dicho estado de conocimiento, es importante destacar que está organizado por cuatro ejes, que se relacionan con las categorías de la investigación antes descritas, teniendo en cuenta las tendencias internacionales, nacionales y locales, allí reposan diversos documentos como artículos de revista, tesis doctorales, apartados de libros, que consolida y enriquece la presente investigación. De esta manera, el primer eje corresponde a las representaciones sociales sobre interculturalidad; el segundo eje a las perspectivas y discursos sobre interculturalidad; el tercero hace referencia a los discursos sobre educación intercultural, y, el cuarto a las experiencias pedagógicas de educación intercultural.

A continuación, se presenta una tabla donde se muestran los contenidos de los ejes en relación con la información de las fuentes consultadas, allí se encuentra el título, autor, fecha, lugar y tipo de publicación con un resumen del contenido.

Tabla 1*Ejes del estado de conocimiento.*

1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE INTERCULTURALIDAD			
TITULO	AUTOR(ES)	LUGAR AÑO	TIPO DE DOCUMENTO
A formación do profesorado en educación intercultural avaliación e perspectivas de futuro en Galiza	Francisco X. Cernadas Ríos	España 2011	Tesis doctoral. La investigación en torno a descubrir el imaginario sobre la interculturalidad en la escuela, realizando una reflexión frente al pensamiento, creencias, actitudes y valoraciones docentes.
Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano	Ramiro Catalán Pesce	España 2016	Tesis doctoral Un trabajo etnográfico desarrollado a lo largo de 3 años que explora los conceptos de cultura en antropología, interculturalidad y la relación que estos tienen en la educación chilena desde posturas políticas y sociales que atienden a unos objetivos específicos, en el caso del presente trabajo un liceo ubicado en Santiago de Chile se establece como uno de los pocos espacios en la capital que propende por una educación intercultural ligada al currículo académico.
La interculturalidad, juego de identidades. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas Ch´ole	Manuel López López	2017	Capítulo del libro Educación, salud y tic en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención. A través de la sistematización de unas entrevistas a unos docentes interculturales de la comunidad Ch'ole se reflexiona sobre las representaciones sociales que tienen los profesionales sobre su quehacer docente en sociedad y cómo estos han marcado su vida cotidiana con distintos grupos humanos. En el desarrollo de las entrevistas se discute por el discurso académico, la adopción de las personas frente al discurso y la idealización de los modos de vida que se inscriben en la educación intercultural desarrollada en comunidad
Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente.	Virginia Aranda	Chile 2011	Artículo de Revista *(Valdivia), 37*(2), 301-314. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018 Se reflexiona sobre la formación docente bajo un contraste de un marco regulador neoliberal ante una teoría y praxis critica intercultural, a partir de una metodología cualitativa se propone central la mirada sobre los caracteres migratorios que han marcado a Chile y la falta de preparación de los futuros docentes quienes requieren socializar sus conocimientos en torno a la xenofobia, racismo que los llevan a un alcance en el sentido común, la cognición y caracteres socio-afectivos en su quehacer docente.
Las representaciones sociales de interculturalidad de los docentes del Colegio Sierra Morena	Adriana Milena Cardona Mónica Osuna Castillo	Bogotá 2020	Capítulos Tesis de maestría, capítulo II Estado del conocimiento, Capítulo III marco conceptual, Capítulo VI Hallazgos e interpretación El trabajo pretende reconocer y visibilizar las representaciones sociales de la interculturalidad de un grupo de docentes y establecer relaciones como fuente de diversidad u homogeneidad con su práctica pedagógica.
2. TENDENCIAS, CONCEPTOS Y POSTURAS INTERNACIONALES Y NACIONALES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD.			
TÍTULO	AUTOR(ES)	LUGAR Y AÑO	TIPO DE DOCUMENTO

El libro blanco sobre el diálogo intercultural	Ministerio de asuntos exteriores del consejo de Europa	España 2008	Libro, Consejo de Europa (2008). Libro Blanco sobre dialogo intercultural, vivir juntos con igual dignidad. Iniciativa del consejo de Europa para realizar una guía para ayuntamientos, comunidades autónomas para resolver o solucionar conflictos que desde 1954 se ha defendido el diálogo entre culturas para lograr una integración europea, El material permite considerar un trabajo de promoción frente a la diversidad y el diálogo intercultural desde las condiciones que se prestan por los derechos humanos, democracia y el estado de derecho.
Del interculturalismo funcional al interculturalismo critico	Fidel Tubino	Perú 2004	Artículo de investigación Se tratan aspectos relativos a la identidad e interculturalidad en discursos políticos, precisando los alcances del mismo describiendo un marco de identidad homogéneo a partir de identidades colectivas, en el segundo apartado aborda las miradas positivas y negativas desde un interculturalismo crítico en campos teóricos y prácticos
Interculturalidad: Concepto, alcances y derecho.	Aleida Alavés Ruiz	México 2014	Libro, Centro de Producción Editorial del GPPRD. 1ra Edición. Se aborda la construcción histórica del concepto Interculturalidad partiendo otros previos como tolerancia, multiculturalidad y pluriculturalidad, pasando a presentar medidas, espacios y diálogos que aborden el reconocimiento de los sujetos que en sus prácticas reales abordan la emancipación y dignificación dentro de los marcos culturales y legislativos o políticos.
La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación .	Wilmer Villa	Colombia 2010	Artículo, Revista UTP (Universidad Tecnológica de Pereira) Miradas, Vol 1 Número 8; 39-55 (2010)DOI: https://doi.org/10.22517/25393812.13341 Se plantea la interculturalidad crítica y la acción situada como procesos en construcción, que pueden transforman las acciones y los discursos que han homogeneizado las respuestas derivando en desigualdades sociales. Por lo cual el texto propone preguntas que orientan reflexiones en un diálogo entre el lenguaje con la interculturalidad cuyo fin es desprenderse de la modernidad, sus contenidos y formas.
3. DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.			
TÍTULO	AUTOR(ES)	LUGAR AÑO	TIPO DE DOCUMENTO
¿Interculturalidad?	María Teresa Codina	España 2000	Artículo de revista En el texto se presenta una relación conceptual entre la interculturalidad y la primera infancia que tiene un encuentro en la escuela, la cual tiene como función brindar un primer contacto positivo ante las diferencias de los menores, por medio del involucramiento de los docentes se puede alentar al intercambio de experiencias propiciando un aprendizaje social, que refiere a la seguridad personal y la reciprocidad, por demás uno de los objetivos de este ciclo escolar se refiere a reforzar la percepción de sí mismo y otros a partir del compartir y lograr una aceptación, conocimiento, respeto sin caer en etiquetas o bloqueos comportamentales y psicológicos.

Educación intercultural y formación del profesorado	María Isabel LafuenteGuantes	España 2017	Artículo de investigación Se exponen y examinan principios, finalidades y acciones esenciales en la formación del docente dados los giros lingüísticos y cognoscitivos que establecen una relación entre la Filosofía y acción en educación. Estableciendo que la diversidad educativa no es una atención a pocos diferenciados, sino caracterizaciones supone atender variaciones mediante el diálogo crítico y una sociedad cooperativa.
Interculturalidad crítica y educación intercultural	Catherine Walsh	Perú 2009	Artículo de ampliación de la ponencia presentada en el seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" allí la autora realiza una exploración sobre la interculturalidad desde tres perspectivas, por un lado, la interculturalidad relacional, funcional y crítica, destacando las reformas realizadas entre los 90 en Latinoamérica, para finalizar con la definición de la educación intercultural.
Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios.	Nolfa Ibáñez-Salgado Ana María Figueroa Espínola M. Soledad Rodríguez Álvaro Aros Núñez	Chile 2018	Artículo de revisión Se presentan las palabras, valoraciones y discursos en torno a la interculturalidad realizados por la población Mapuche y Aymara respecto a la formación docente para el ejercicio profesional en espacios urbanos y rurales.
Reflexiones pedagógicas en el aula infantil. El Aula Infantil, espacio de construcción de la interculturalidad	Anita Tacuri Velasco y Mónica Solís Jarrín	Ecuador 2020	Artículo de revista, *Infancia Latinoamericana, las familias en la escuela* Número 27. Se propone una reflexión frente al quehacer docente ante la celebración de eventos que involucran a estudiantes para reconocer la identidad intercultural, considerando espacios como festividades nacionales o actividades programadas, además, para realizar un adecuado trabajo de respeto y reconocimiento se requiere de un lenguaje estructurado y preparado previamente para no afectar el sentido real de las actividades.
Educación intercultural. perspectivas y propuestas. Interculturalidad una habilidad necesaria en el siglo XXI	Bernd Baumgartl Miljana Milojevi	2007-2009	Libro Se constituye en un material recopilatorio elaborado por instituciones de diversos países, en estese expone el concepto de Interculturalidad desde las características de cada individuo como miembro de un grupo. Los resultados son la base de una educación concebida como un proceso no sea exclusivo de la escuela, garantizando una visión heterogénea y crítica de todos los mecanismos que se encargan de legitimar la desigualdad social.
4. EXPERIENCIAS Y PRACTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL			
TÍTULO	AUTOR (ES)	LUGAR AÑO	TIPO DE DOCUMENTO
Programas de formación para la interculturalidad: "nosOTR@S, campaña para la interculturalidad".	Guillermo Carabaño Tapia	España 2006	En el texto Carabaño presenta su propuesta que hace parte del plan Municipal de Paz y Solidaridad de la ciudad de Córdoba, Guillermo en el material relata la experiencia de articulación y desarrollo de una campaña de sensibilización de la ciudadanía en torno a la interculturalidad.
La interculturalidad en la	Salvador		Artículo de revista

educación. Situación y Fundamentos de la educación intercultural basada en Valores	PeiróGregory Gladys Merma Molina	España 2012	BARATARIA. Castellano-Manchega de Ciencias sociales (13), 127-139 A partir de un diseño descriptivo el documento presenta una serie de modelos para optimizar la gestión de la educación intercultural, para esto parte de un análisis sobre la complejidad de la misma centrada en el servicio a alumnos no nativos, residentes e inscritos en el sistema nacional de educación español.
Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui.	María Teresa Fernández Nistal, Elia Torres Arenas, Claudia García Hernández	Chile 2018	Artículo de Investigación En el texto se propone identificar las creencias sobre la educación intercultural en docentes de secundaria en Sonora (México), la muestra especifica un alcance limitado en prácticas y actividades que promueven competencias de colaboración y conocimiento acerca de la interculturalidad.
Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Manuel Rivera Mateos Mercedes Osuna Rodríguez Luis Rodríguez García	Colombia	Artículo de revisión Los autores presentan un análisis del programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra perteneciente a la Universidad de Antioquia, como un programa innovador en América Latina que trabaja sobre las problemáticas de la educación intercultural alrededor de la formación y competencias profesionales, además se refiere a las necesidades de comunidades Indígenas y Afrocolombianas desde la investigación universitaria.
La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana	Diana Carolina Arévalo Mora Sandra Patricia Orjuela Garzón	Bogotá 2018	Tesis de Especialización Universidad Nacional, Abierta y a Distancia En el trabajo se determina la interculturalidad como un espacio de aprendizaje, donde se ubica un grupo de niños menores de 5 años con quienes se promueve la interacción social basada en el reconocimiento a la diversidad, a fin de romper con espacios y enseñanzas homogeneizadoras en la escuela
Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015).	Cecilia Rincón Verdugo Virginia Triviño Roncancio	Bogotá (2017)	Articulo de revista Historia De La Educación Latinoamericana, 19(28), 197-222.
Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica	Cecilia Rincón Verdugo	Bogotá 2016	En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de investigación "Imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas" en dónde el concepto de imaginario es una propuesta teórica para el análisis social, además se trabaja bajo el concepto de la infancia como una categoría social que ha tenido un constructo histórico que ha pasado por diversos procesos de legitimización

2.1. Análisis y comentarios al Estado de Conocimiento

En este aparatado se encuentra el análisis y comentarios de los diversos libros, documentos, artículos e investigaciones que aportan al sustento de la presente investigación, asociadas a cada uno de los ejes descritos en la tabla anterior.

2.1.1 Eje 1 Las representaciones sociales sobre interculturalidad

Este eje está relacionado con las investigaciones y artículos sobre las representaciones sociales sobre la interculturalidad, allí hallaron cinco antecedentes, cuatro internacionales y uno nacional, el primero de ellos es una tesis doctoral, la investigación se titula *formación do profesorado en educación intercultural avaliación e perspectivas de futuro en Galiza* realizado por Francisco X. Cernadas Ríos España (2011) allí el investigador se interesa por descubrir el imaginario sobre la interculturalidad en la escuela, realizando una reflexión frente al pensamiento, creencias, actitudes y valoraciones docentes.

En segundo lugar, se encuentra el artículo *Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano* escrito Ramiro Catalán Pesce España (2016) este artículo se basa en un trabajo etnográfico desarrollado a lo largo de 3 años que explora los conceptos de cultura en antropología, interculturalidad y la relación que estos tienen en la educación chilena desde posturas políticas y sociales.

En tercer lugar, se encuentra *La interculturalidad, juego de identidades. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas Ch´ole*, articulo elaborado por Manuel López López (2017) en dicho documento retoma a través de la sistematización de entrevistas dirigida a docentes interculturales de la comunidad Ch'ole se reflexiona sobre las representaciones sociales que tienen los profesionales sobre su quehacer docente en sociedad y cómo estos han marcado su vida cotidiana con distintos grupos humanos.

Un artículo relacionado con el anterior antecédete es *Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una*

educación intercultural en la formación inicial docente, realizado por Virginia Aranda, Chile (2011) allí se reflexiona sobre la formación docente bajo un contraste de un marco regulador neoliberal ante una teoría y praxis crítica intercultural, a partir de una metodología cualitativa se propone centrar la mirada sobre los caracteres migratorios que han marcado a Chile y la falta de preparación de los futuros docentes quienes requieren socializar sus conocimientos en torno a la xenofobia, racismo que los llevan a un alcance en el sentido común, la cognición y caracteres socio-afectivos en su quehacer docente.

En el ámbito nacional se encuentra una tesis de maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, llamada *Las representaciones sociales de interculturalidad de los docentes del colegio sierra morena,* realizado por Adriana milena Cardona Mónica Osuna Castillo. Bogotá (2020) El trabajo pretende reconocer y visibilizar las representaciones sociales de la interculturalidad de un grupo de docentes y establecer relaciones como fuente de diversidad u homogeneidad con su práctica pedagógica.

Cernadas, F. (2011) *A formación do profesorado en educación intercultural avaliación e perspectivas de futuro en Galiza* (tesis doctoral) Universidad de Santiago de Compostela, España.

La presente tesis doctoral escrita por Francisco Cernadas tuvo como objetivo analizar de forma profunda el pensamiento, creencias actitudes y valoraciones de los docentes en relación a la interculturalidad en la escuela de Galicia España, puesto a la fuerte migración de familias en la presente ciudad, lo que es evidente para el investigador la falta de preparación de los docentes para atender a la diversidad y el aprovechamiento de la multiculturalidad en favor de la convivencia.

La formación de docentes en temas que conciernen a la interculturalidad se hace pertinente en un espacio donde existe una alta afluencia de población migrante, pues las aulas de clases

están integradas por múltiples culturas, es allí donde el investigador se interesa por descubrir el imaginario y las competencias sobre la teoría y la práctica de la educación intercultural, con el ánimo de generar espacios de formación de los docentes en este ámbito, puesto que subyace en un contexto globalizado y cambiante.

Dicha investigación es de carácter cuantitativo, partiendo de encuestas y cuestionarios donde se recolectó información de docentes de educación infantil y primaria de Galicia, allí se obtuvieron resultados importantes, puesto que los docentes observan que tener estudiantes pertenecientes a otros lugares puede resultar positivo integrar diversas poblaciones en el aula de clases, lo que hace necesario impulsar la diversidad cultural en las instituciones educativas, sin embargo el investigador observa la siguiente problemática, "la mayoría de los centros no se ha llevado a cabo la revisión de los documentos educativos (PEC, PCC, RRI, Plan de Acogida) para hacer efectivos los valores y principios de la Educación Intercultural" (Cernadas, 2011, p.110). Lo que hace necesario que los docentes se inquieten por formarse y actualizarse en las diferentes políticas, proyectos, estrategias que invitan a la transformación del aula desde la visión intercultural.

Una conclusión importante que surge de esta investigación se basa en que "Resulta urgente la elaboración y puesta en marcha de un plan de formación docente, que incluya, entre sus ejes de desarrollo la asunción de la diversidad cultural como factor de provecho para la integración social de mayorías y minorías" (Cernadas, 2011, p.220) esto quiere decir que es necesario que en la formación de futuros docentes y maestros en ejercicio estén constantemente familiarizados desde la academia y la práctica con la interculturalidad pues partiendo de allí se logra comprender y entender al otro.

Esta investigación se retoma en el presente trabajo, por sus valiosos aportes frente a los imaginarios que tienen los docentes de Galicia sobre la interculturalidad lo cual se relaciona plenamente con la problemática a investigar, pues brinda algunos puntos clave en relación a los hallazgos.

Catalán, R. (2016) *Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano* (tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, (España).

Este texto realizado por el candidato a doctor Ramiro Catalán, surge de un cuestionamiento sobre lo oportuno de la educación intercultural que en la consideración del investigador ha sido vista como una herramienta de reivindicación indígena aun cuando la escuela ha buscado establecer un cuerpo homogéneo con todos los estudiantes y docentes, además Catalán indica la condición de abandono en la que se encuentra dicha propuesta pedagógica en la capital del país austral siendo un espacio que se destaca por congregar diversos tipos de grupos humanos pero, desconoce estos proyectos educativos por lo cual, el autor plantea una metodología cualitativa con entrevistas estructuradas y semiestructuradas, individuales y grupales, conversaciones informales, manejo de diarios, entre otros para examinar la construcción el proyecto educativo intercultural en un liceo ubicado en Santiago de Chile.

Aunque la propuesta emergente es exclusiva de un proyecto nacional, para este apartado se precisa una distinción entre la multiculturalidad como categoría dirigida por los estados nación en su mayoría europeos y norteamericanos como una expresión para administrar la diversidad cultural a partir de la noción de los derechos de las minorías (Taylor, 1994), este concepto es heredado a Latinoamérica, que durante el siglo XX afronta diversas luchas de movimientos sociales, obreros, campesinos, afro e indígenas que demandan reconocimiento y reparación por la precariedad que viven en los territorios independientes por lo que se establece por parte del

estado-nación la llamada política de la diferencia (Ramírez, 2012), propugnando por un estado social integrado por diferentes tipos de grupos e individuos, paralelamente la interculturalidad surge como proyecto armonizador en la coexistencia de grupos tradicionalmente heterogéneos, entendiendo las condiciones de respeto y aceptación y siendo el centro de valoración en la expresión de la otredad.

En tanto el proyecto intercultural investigado se suscribe a una evaluación histórica sobre la lógica de cobertura total-calidad que busca el estado chileno, que se evalúa desde parámetros como las pruebas PISA y sobre la cual construye unas políticas para buscar los resultados esperados fragmentando las posturas desarrolladas acerca de la educación con poblaciones cuyo origen no es urbano o ha sido el eje de la educación nacional, por lo que Catalán presenta un análisis de la condición natural del centro educativo que debe contemplar el contexto en el cual desarrolla sus actividades, para orientar de mejor manera un proyecto educativo que se escapa de la mirada neoliberal de la educación que en palabras de Ramírez citando a Bourdieu considera la escuela como un agente de estrategias de reproducción social.

Tal como se describe en el título del trabajo, la investigación se realizó en un liceo de Santiago de Chile con herramientas como entrevistas semiestructurada a los docentes y coordinadores encargados, para comprender y trazar una mirada general acerca del proyecto, el autor plantea dentro de los criterios de inclusión a los docentes que no hacen parte de cursos con temáticas interculturales, además de una participación activa en las jornadas lúdicas de la institución, así busca cumplir su objetivo de identificar los discursos y prácticas que los actores de la institución construyen sobre lo étnico y la educación intercultural.

López, M. (2017). ***La interculturalidad, juego de identidades. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas Ch´ole.*** **En R. M. Zapata. R, Dalouh. V.C. Cala & A.J. González. (Ed.) Educación, salud y tic en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención. (pp. 186-196) España: Editorial Universidad de Almería.**

El trabajo investigativo desarrollado en conjunto con docentes de la comunidad Ch'ol que tiene por objetivo identificar cuáles son los modos de representaciones sociales en su quehacer profesional y de la vida cotidiana respecto a la plataforma de educación intercultural de la Escuela Normal Intercultural, la investigación responde a un enfoque de corte cualitativo interpretativo diseñando 3 entrevistas semiestructuradas para 7 docentes indígenas, 4 hombres y 3 mujeres que buscan dar una relevancia a la explicación del cómo la interculturalidad se especifica en la vida cotidiana.

López se ocupa de dar una precisión inicial acerca de las representaciones sociales y porque las considera adecuadas para abordar el contenido de las entrevistas, así indaga sobre la formación de los docentes, sus consideraciones iníciales, lo esperado de la práctica, la vida cotidiana y principalmente la clarificación de aquello que consideran educación intercultural.

Para iniciar con las representaciones sociales frente al trabajo de los profesores indígenas, retoma las palabras de Jodelet "las RS son abordadas como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y elaboración de la realidad. Es decir nos interesamos en la modalidad de pensamiento en sus aspectos constituyentes" (Jodelet, 1989) considerando que la formación de los docentes implica un carácter procesual en el que la interacción entre estudiantes y docentes permite una reinterpretación continua y sitúa el objeto de estudio de las representaciones sociales (Spink, 1994), posteriormente los docentes establecen sobre su labor que es un tejer o un proceso de construcción social que busca la comprensión de las múltiples realidades expresadas en identidades, afectos y proyectos de los profesionales y las

comunidades en las que se trabaja, así como también permite identificar los puntos de conflicto y disyuntiva en el grupo social observado.

En el desarrollo del trabajo se hizo uso de las entrevistas semiestructurada para clasificar las respuestas dentro de 3 dimensiones de representación: informativa, sobre la imagen y la actitud de los docentes. En cuanto a la primera dimensión se preguntó sobre la educación intercultural, el empleo de lo aprendido en el aula y la vida cotidiana, así como la generación de cuestionamientos sobre las brechas de los saberes. Sobre de la imagen se preguntó específicamente a quién está dirigido y la contribución de la propuesta en la vida de los menores o la capacidad de potenciar la vida de la comunidad Ch'ol. En tercer lugar, se pregunta sobre la vivencia de la interculturalidad, la posibilidad de generalizar los conocimientos y saberes a esferas fuera del aula y las consideraciones necesarias para acceder a tales conocimientos.

Sobre las respuestas obtenidas el autor construye una reflexiones en torno a la interculturalidad en la cual se indica que a pesar de las pretensiones de oportunidad que se obtienen en la Interculturalidad es un conocimiento especializado con resonancia de política pública que busca un modelo de integración nacional, con fines de desarrollo y modernidad, que busca subsanar las deudas históricas con diversas poblaciones, así la cotidianidad obliga a docentes, comunidad y estudiantes a limitarse a participar de actividades y encuentros sobre los cuales los docentes no cuentan con posibilidades económicas, sociales, mientras la comunidad se encuentra con un ejercicio en el que conservan sus labores tradicionales mientras intentan desarrollar aprendizajes, mecanismos y estrategias que favorezcan su inclusión en programas diseñados y compuestos por esferas educativas que se apropian de sus saberes y usan los conocimientos sin favorecer la disminución de la pobreza y carestía.

Aranda, V (2011) ***Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente.*** **Estudios Pedagógicos (XXXVII, Nº 2), p. 301-314.**

El presente artículo fue realizado por la doctora Virginia Aranda Parra de la Universidad Austral de Chile. Esta investigación tuvo dos objetivos principales: los cuales se enfatizó en comprender y analizar las representaciones simbólicas, en torno a las actitudes pensamientos racistas y xenófobos en y con estudiantes de pedagogía de la UMCE; y desarrollar estrategias pedagógicas curriculares innovadoras incorporando la educación intercultural en la formación de los docentes de educación inicial (Aranda, 2011, p.303)

Para llegar a desarrollar estos objetivos trazados por la investigadora, realizó en primer lugar un análisis de las representaciones sociales y cómo estas podrían afectar una educación intercultural para ello se definió las representaciones sociales de la siguiente manera según Aranda y Castro F. (2008):

> Constituida por elementos objetivos y subjetivos, tales como imágenes, ideas y creencias propias del sentido común que están cargadas de sentimientos y emociones que condicionan el significado que se tenga; por ejemplo, de estereotipos y prejuicios racistas presentes en la sociedad. (p. 303)

De igual forma la Aranda (2011) añade una definición más concreta: “las comprensiones y referencias que los sujetos efectúan con relación a los objetos sociales, los cuales son explicados, clasificados, jerarquizados y finalmente evaluados, es lo que llamamos una representación social” (p. 303).

En segundo lugar para culminar y dar por alcanzado el segundo objetivo de la investigación, llego a la conclusión que las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía están compuestas de afecto, condicionando las significaciones se emerjan en relación a las diferentes

culturas y formas de vida, es por ello que la investigadora afirma que los estudiantes antes de elegir su profesión en este caso pedagogía, "han construido, entre muchas, una serie de representaciones acerca de discriminación, racismo y exclusión, que luego van a acompañar su futuro ejercicio profesional. Estas construcciones probablemente aparecerán en el ejercicio de sus prácticas de aula" (Aranda, V., 1998, 2005). Este tipo de significaciones que los estudiantes han construido antes de ingresar a su formación docente perjudica de forma sustancial su práctica pedagógica y la labor con los niños y niñas, puesto que tiene una concepción marcada sobre el racismo y la xenofobia.

Dado a esta problemática realiza una propuesta pedagógica dirigida a los docentes en formación, la cual se cree un currículo que permita la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas para la transformación y enriquecimiento de los puntos de vista de los estudiantes que han construido o ha representado a través del tiempo, de esta forma poder deconstruir los prejuicios y estereotipos, incluyendo la educación intercultural como una necesidad en la construcción del currículo, en este sentido en palabras de la autora "la Educación Intercultural busca el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la sociedad y en especial en la escuela" (Aranda, V., 2011, p. 309), es así que la educación cultural no solo es el otro que es diferente sino también como puedo aprender del otro haciendo de este un ejercicio de enriquecimiento bilateral, por ello es importante que la educación cultural pase por nuestra piel, que nos afecte y de esta forma valoramos al otro.

La autora afirma que es esencial que se realice una intervención curricular en la formación de los estudiantes, que invite a la reflexión crítica y participativa, en temas como: derechos humanos, historia de la exclusión en Chile, etnias, género, grupos políticos, pues de esta forma

restaurar las ideas, estructuras, esquemas que los estudiantes han elaborado a través del tiempo, fomentado la deconstrucción de estas concepciones sesgadas.

Finalmente esta investigación se enfoca en la reflexión sobre la formación de los docentes en relación a la educación intercultural y la importancia que esta tiene en una sociedad que se encuentra en constante cambio, es así que la autora propone un currículo que integre el diálogo crítico, la cooperación, la construcción de identidad y racionalidad los cuales son esenciales en la formación del profesorado, de esta forma los docentes transformen sus significaciones y transmitan en su práctica pedagógica en un diálogo de igualdad, equidad y respeto.

Esta investigación brinda un punto de partida a la construcción de este proyecto investigativo puesto que se desea indagar sobre las representaciones sociales de docentes de preescolar y cómo esto ha influenciado en la práctica pedagógica, por ello emergen las siguientes preguntas que permitirán develar esas representaciones sociales. Estas son algunas de preguntas que se abordarán más adelante en la metodología, ¿Cuál ha sido su formación universitaria?, ¿Durante su pregrado ha tenido un seminario sobre educación intercultural?, ¿Qué entiende por educación intercultural?

Cardona, A & Osuna, Castillo, M. (2020) *Las representaciones sociales de interculturalidad de los docentes del colegio sierra morena* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

El trabajo investigativo se desarrolló en una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, exactamente en la Institución Educativa Sierra Morena, ubicado en la localidad diecinueve, Ciudad Bolívar, el principal objetivo definido por las investigadoras consistió en indagar por las representaciones sociales de interculturalidad de los docentes y como estas establecen relación con la práctica pedagógica con la infancia, la muestra fue realizada con 6 docentes del ciclo II.

La investigación es de corte cualitativo con enfoque interpretativo, utilizando como método etnográfico, lo cual permitió a las investigadoras recolectar información utilizando técnicas como la observación participante, la entrevista semiestructurada, el diario de campo y la carta asociativa libre, el empleo de estas técnicas permitió vislumbrar las representaciones sociales sobre interculturalidad halladas en los docentes del ciclo II.

El documento retoma planteamiento de algunos autores que coinciden en que la interculturalidad debe asumirse desde una posición crítica donde intervenga toda la comunidad, aceptando la diversidad como un camino para conocer del otro y fomentar la tolerancia y la convivencia, donde el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo de las habilidades capacidades, actitudes, valores en función de una educación basada en la diversidad y el reconocimiento de un territorio que cuenta con una amplio abanico de diversidad cultural.

Igualmente enfatizan que el docente debe cumplir con unas serie de competencias que favorezcan el desempeño en el aula, allí mencionan sietes competencias básicas: las pedagógicas-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo, aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y competencias sociales, (Fernández, 2013 citado por Cardona, A. & Osuna Castillo, 2020, p.14) allí se considera la labor del docente como un orientador que impulse un ambiente donde reine la tolerancia, el respeto y el reconocimiento, puesto que estas situaciones influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, por tal razón las investigadoras se inquietaron por indagar sobre las representaciones de interculturalidad, pues que a partir de esas significaciones construidas pueden influir en el desarrollo de la práctica.

Algunas de las conclusiones que tomaron fuerza en el trabajo investigativo de las autoras fue en relación al concepto de interculturalidad, en primera instancia lograron definir la

interculturalidad como una categoría social, puesto que plantea un nuevo desafío para la construcción de un currículo que vaya más allá de la homogeneización y asumir la diversidad como fuente de conocimiento, enriqueciendo la labor docente y la escuela un espacio de transformación (Cardona, A. & Osuna Castillo, 2020), así mismo descubrieron "que se debe ampliar el concepto de interculturalidad donde se rompa con la idea de enfocarse solo a lo que se refiere a lo indígena o afro, sino que se empiece a visualizar al otro desde otros ámbitos como la religión, la política, la migración y el desplazamiento" (p.146)

Igualmente recomiendan la importancia de abrir un espacio de diálogo donde se tenga en cuenta la individualidad y particularidad del otro, con el propósito de mejorar la educación de los niños y niñas, cambiando de esta forma la experiencia de vida y aprender desde la igualdad y la dignidad humana, utilizando el diálogo a partir de la interculturalidad permite ampliar el conocimiento, entendiendo y respetando la diversidad. (Cardona, A. & Osuna Castillo, 2020)

2.1.2 Eje 2 Tendencias, conceptos y posturas internacionales y nacionales sobre la interculturalidad

El sentido de este eje está orientado a los algunos discursos, conceptos y significaciones que se han construido alrededor de la interculturalidad, inicialmente desde un enfoque internacional, para luego llegar a una idea nacional, por ello fue necesario identificar cuáles son las significaciones que se han construido alrededor de la interculturalidad, para ello se abordó el libro: "*Tendencias, conceptos, alcance y derecho",* escrito por Aida Álvarez México (2014).

En segundo lugar, es importante conocer la postura del Doctor Fidel Tubino quien escribió un artículo llamado "*Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*", Perú. (2004) allí reposa la idea de interculturalidad desde un discurso político, en tercer lugar, se encuentra el "*Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, Vivir juntos con igual dignidad"* la cual es una

propuesta desde los Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa en su 118ª Sesión Ministerial (2008), allí se propone un diálogo intercultural para la construcción de valores universales como lo son la democracia, derechos humanos y el estado de derecho.

Luego de realizar un recorrido internacional sobre los discursos y significaciones en relación a la interculturalidad, se decide indagar sobre la postura nacional, en ese caso se tiene en cuenta las ideas del Wilmer Villa quien es doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, el cual realizó un artículo en la revista UTP (universidad tecnológica de Pereira) Miradas, titulado *"La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación"* (Pereira, 2010).

A continuación, encontrarán un breve resumen analítico sobre las anteriores posturas ya mencionadas.

Ministerial, M. d. (2008). ***Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*** **"Vivir juntos con igual dignidad".**

Este libro que fue postulado por los ministros de asuntos exteriores del consejo de Europa en su sesión ministerial 118 del año 2002, en el cual se abre la discusión en relación a la creciente diversidad cultural que ha vivido el continente europeo, gracias a su proceso histórico y migratorio, por ello se hace importante realizar una gestión democrática, impulsando la protección y el respeto por los derechos humanos, gestionando la diversidad cultural, por ello propone el diálogo como la clave para la construcción de Europa, es allí que el libro blanco se define como el resultado de un intenso trabajo enfocado al diálogo intercultural.

Es así como este ejercicio propuesto e impulsado por el consejo de asuntos exteriores, pretende fomentar el respeto por la dignidad humana, la identidad y diversidad europea, los cuales deben ser construidos a partir de los valores fundamentales, el patrimonio común y el

respeto por la dignidad del otro, evitando la división étnica, religiosa, lingüística y cultural, permitiendo avanzar de forma colectiva, reconociendo las diferentes identidades de manera constructiva y democrática, según el libro blanco, considera que para que el diálogo intercultural sea efectivo se debe tener en cuenta una serie de condiciones, entre ellas enriquecer la ciudadanía democrática y la participación de cada uno de los individuos, generando espacios de discusión, aprendizaje, enseñanza en donde el fin común sea el respeto por la diversidad y el fomento de valores comunes.

De igual forma el libro afirma que las competencias para el diálogo intercultural no emergen de la noche a la mañana estas deben ser aprendidas, practicadas y mantenidas durante toda la vida, por ello las instituciones educativas, desempeñan un papel importante en la adquisición de objetivos y valores en el fomento del diálogo intercultural, puesto que las instituciones educativas preparan a los niños niñas y jóvenes a vivir en comunidad, brindado orientaciones, estrategias necesarias para adquirir valores que promuevan la vida democrática, la participación, el respeto por los derechos humanos los cuales son fundamentales en la construcción y conciencia sobre la diversidad, de esta forma se estimula el conocimiento de otras culturas y la convivencia en sociedad.

Profundizando en la enseñanza y aprendizaje de las competencias interculturales como es el caso de las instituciones educativas se tiene en cuenta que en la educación de primaria y secundaria se tiene en cuenta en el plan de estudios académico, este compuesto en todas las asignaturas una dimensión intercultural, teniendo en cuenta los hechos históricos, religiosos y lingüísticos en las asignaturas pertinentes, de esta manera se difunde los conocimientos sobre diferentes culturas, brinda la posibilidad de comprender las costumbres, ideas, cosmovisiones de esta forma se evitaría los prejuicios.

Finalmente propiciar un diálogo intercultural surge como una necesidad latente puesto que nuestro mundo se encuentra en constante cambio, es allí donde debemos comprender que existen una gran diversidad que no deben ser vistas desde el prejuicio sino lo contrario desde una construcción de identidad, por ello debemos hablar a través de las fronteras étnicas, religiosas, lingüísticas con el fin de asegurar la unión social, evitando de esta forma los conflictos, por último el mensaje que transmite el libro blanco se enfatiza en la construcción de espacios de conversación intercultural partiendo de los valores universales como lo son la democracia, derechos humanos y el estado de derecho.

Tubino, F. (2004). ***Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.*** **Universidad Católica de Chile. Chile: Red internacional de estudios interculturales. Obtenido de https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf**.

El presente artículo fue escrito por el Doctor y Filósofo Fidel Tubino quien es profesor del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Coordinador de la Red Internacional de Estudios Interculturales. Artículo de investigación tratan aspectos relativos a la identidad e interculturalidad en discursos políticos, precisando los alcances del mismo describiendo un marco de identidad homogéneo a partir de identidades colectivas, en el segundo apartado aborda las miradas positivas y negativas desde un interculturalismo crítico en campos teóricos y prácticos, en este caso se definirá el interculturalismo funcional al interculturalismo crítico, el objetivo de este artículo es develar que existe una crisis ideológica en relación con la interculturalidad, generando diversos discursos desde lo político y económico, utilizando el discurso como una nueva moda o algo novedoso, dejando de lado la esencia de la interculturalidad, pues no es lo mismo hablar de ella que hablar desde ella y con ella, como lo menciona Tubino (2004):

> Esto significa que la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. (p.3)

En este sentido el diálogo y el discurso en relación a la interculturalidad debe ir más allá, de un simple concepto o discurso moderno, debe responder a la visibilización de la diversidad cultural reconociendo la diferencia en pro de la convivencia. Sin embargo, para el autor se ha creado una serie de discursos positivos y negativos en relación a la interculturalidad, en este caso existe dos enfoques, el primero es el interculturalismo funcional el cual busca el diálogo superficial, podría entenderse como un discurso dirigido al asistencialismo, que solo responde a la emergencia de la situación, dirigida a un grupo determinado, de esta forma se tiende a segmentar las estructuras sociales, por otro lado se encuentra el interculturalismo crítico el cual pretende visibilizar las causas del no diálogo, recuperando la memoria de los excluidos, recomponiendo el tejido social, reconociendo la igualdad y la equidad para todos, desde un discurso de transformación que invite al apoyo colectivo para combatir con la injusticia, en ese caso la pobreza se combate a través de la construcción ciudadana, donde el ciudadano intercultural pueda elegir su propia cultura sin ser impuesta, puesto que la cultura es un conglomerado de relaciones, creencias, ideológicas y costumbres, lo que pretende es que a través del enfoque de intercultural crítica se realice un diálogo consciente.

Finalmente fomentar un el interculturalismo crítico es una tarea que se debe abordar desde el discurso contextualizado y la práctica, lo cual implica el reconocimiento de la igualdad y apoyo colectivo, en pro de la construcción ciudadana de forma conjunta, de esta manera se combate la injusticia y la pobreza, por ello hay que tener una mirada más profunda de las causas de la segregación, no solo abordar la situación y darle una respuesta superficial, es importante profundizar en las causas para llegar a un fin colectivo.

Alavés, A. (2014). *Interculturalidad, concepto, alcances y derecho. México*: Cámara de Diputados Congreso de la Unión / LXII Legislatura Mesa Directiva. Centro de Producción Editorial del GPPRD. Recuperado el 15 de 12 de 2018, de https://rm.coe.int/1680301bc3.

Es importante destacar los valiosos aportes que se encuentran el libro *Interculturalidad: Concepto, alcances y derecho,* escrito por Aleida Álvarez Ruíz 2014, México, quien en su obra aporta definiciones sobre interculturalidad, pasando por diferentes nociones y conceptos que se ha construido en la modernidad acerca de cultura, pluriculturalidad y multiculturalidad para llegar a la interculturalidad, de igual forma la autora quien también fue diputada de la ciudad de México, realiza una articulación entre lo conceptual con lo legislativo contribuyendo y apostando a la práctica de un modelo que reconozca el potencial de la diversidad como un recurso de enriquecedor y de crecimiento.

Señala que para comprender el concepto de interculturalidad es importante definir qué es cultura, para ello fue importante para la autora realizar un rastrero del concepto por diferentes épocas, gracias a ello se logró vislumbrar y definir el trasegar del concepto de cultura, pues se ha enriqueciendo gracias a las transformaciones y crecimiento de la sociedad durante los últimos siglos, en el caso del siglo XX, como lo afirma Álvarez (2014), quien señaló la definición de Claude Lévi Strauss "conjunto de sistemas simbólicos en los cuales se coloca el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión, que tiende a exprimir todos los aspectos de la realidad física y de la realidad social". (p20). Sin embargo, la cultura no se define como un instrumento del progreso material, como lo podría definir Levi-Strauss, si no lo contrario es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud" (UNESCO, 1996).

Ahora bien, para llegar a la definición de interculturalidad es importante entender que este no ha surgido de la nada, sino ha sido el resultado de todo un proceso histórico, entre el renacimiento

europeo y el capitalismo tardío, por esta razón la autora afirma que antes de definir o entender el concepto de interculturalidad es importante abordar conceptos sobre cultura, tolerancia, pluralismo, multiculturalidad, cuyos conceptos se entrelazan para llegar a un fin común, sin ellos se tendría una mirada sesgada de la importancia de la interculturalidad.

Gracias a este recorrido se ha llegado al punto que concierne el trabajo de investigación, y es conceptualizar la idea de interculturalidad, es así que la interculturalidad se define según Marakan (2012) citado por Álvarez (2014): "La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material". (p.40). En ese sentido la interculturalidad no solo se ocupa de la identidad, sino también una postura crítica, permitiendo analizar e interpretar los hechos históricos y debates que han transcurrido durante el tiempo, evitando el olvido y la repetición de genocidios, crímenes, violaciones de derechos humanos y manipulaciones ideológicas, por tal razón debe hacer uso responsable de este valioso instrumento que entrelace la aceptación, y el conocimiento para trascender a la tolerancia, para llegar a dicho objetivo la autora propone crear espacios de diálogo intercultural, donde participen las comunidades educativas, cívicas y estatales que inviten al desarrollo de la personalidad, desde un ámbito de participación política, democrática, en el reconocimiento de los derechos humanos, teniendo en cuenta el reconocimiento de la diversidad cultural y social.

En suma, la autora considera que la formación de los docentes de diferentes niveles de enseñanza, deben estar capacitados o cumplir con una serie de competencias que permitan a los estudiantes resolver de forma pacífica conflictos de discriminación, racismo, segregación, de igual forma este tipo de competencias debe transcender al ámbito familiar.

Villa, W. (2010). ***La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación.*** **Revista Miradas memoria y violencias de la Maestría en Comunicación Educativa, dos, 3955. Recuperado el 26 de 11 de 2018, de https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/download/13341/8301**.

El presente artículo fue realizado por el Doctor Wilmer Villa, en la revista Miradas de la Universidad Tecnológica de Pereira. su artículo se basa en las formas del discurso, allí define como el lenguaje toma un papel importante en el proceso de representar la realidad, de igual forma considera la interculturalidad desde un enfoque crítico y una acción situada, en este sentido se entendería la interculturalidad como una apuesta a la transformación de la desigualdad y la marginalidad que son producidos a través del lenguaje en un proceso de mal- decir el cual el autor lo considera como una forma del discurso que desprestigia, deslegitima e invisibiliza la historia y las voces de las comunidades, afro e indígenas.

En primera instancia el autor considera que la interculturalidad se debe visualizar desde una postura crítica y situada, la cual sea una oportunidad de transformación Villa (2010), de igual forma considera que la interculturalidad se debe definir en categorías de análisis, de intervención, de folclor y política, que cumpla la función de disolver los absolutismos y a su vez sea un proceso de construcción de acciones mutuas, Villa (2010), es decir que la interculturalidad se debe considerar como un proceso de edificación que se vincule desde diferentes vertientes o categorías como lo son político, económico, epistémico, educativo, para así llegar a verdaderas transformaciones, reflejando el cambio, respetando las diferencias culturales y por consiguiente superar la desigualdad social, pues no es suficiente hablar de la interculturalidad sin que esta nos afecte, es necesario que se realice un proceso bilateral, que emerja desde, con y para las comunidades diversas.

De igual forma el autor considera que el lenguaje toma un papel importante en el proceso de legitimación, pues a través del lenguaje el ser humano representa su realidad, es decir que los individuos utilizan el lenguaje para aprehender, reconocer y realizar un proceso consciente de los acontecimientos, por ello el Villa (2010) enfatiza que el lenguaje:

> Categoriza y ayudan a organizar y disponer la realidad, se convierte en la posibilidad de poder asumir un marco de significaciones desde los cuales se hacen las valoraciones sobre la experiencia y los contenidos que se van generando desde el decir sobre la experiencia o práctica representada. (p 19)

En este sentido el lenguaje toma importancia en la construcción de significado, sin embargo históricamente se ha observado que a través del lenguaje se ha realizado un proceso de deslegitimación puesto que se crea un discurso unitario dejando de lado otras versiones de la historia, puesto que se ha contado desde otro discurso, la forma en que hemos nombramos las cosas, muchas veces cuando no se sabe nombrar se tiende a discriminar, tal vez por desconocimiento o por tener una idea unitaria y sesgada, por ello es importante y ser muy meticuloso y cuidadoso en el sentido como se nombran las cosas puesto que se tiende a totalizar y homogeneizar a través del discurso.

Una conclusión importante que realiza el autor es que se basa en la interculturalidad y sus lenguajes en el momento de enunciar y significar, lo que posibilita cuestionar y afectar la experiencia, donde la interculturalidad sea vista como un proceso de construcción situada, que no solo se preocupe por la emergencia de nombrar las cosas si no que ocurra un cambio desde la acción (Villa, 2010).

En suma, el artículo permite reflexionar sobre la interculturalidad y el lenguaje en el proceso de representar la realidad, como estas dos situaciones combinadas puede llegar a

transformar, no solo desde el discurso sino también desde la práctica, la cual debe afectarnos para sí cambiar la historia que nos han contado, por ello es esencial posicionar a través del lenguaje aquellas situaciones que han sido silenciadas, desacreditadas, y negadas por el discurso colonial.

Los documentos retomados realizan un aporte esencial puesto que soporta la investigación en curso, respecto a los conceptos que se abordan allí, en este caso la interculturalidad en los diferentes discursos, conceptualizaciones y significaciones desde un enfoque internacional y nacional. De forma personal pienso que es de vital importancia conocer cuáles han sido los discursos en relación a la interculturalidad pues de esta manera nos permite realizar una reflexión y ampliar el espectro desde diferentes campos, alimentando el discurso y soporte a la investigación.

En síntesis, las investigaciones y artículos retomados hacen un aporte no solo en la reflexión sino también aportes teóricos e históricos, las cuales ayudan a orientar el trabajo investigativo, en relación a la conceptualización brindado claridades sobre la interculturalidad, por lo cual estos antecedentes se valoran y son fundamentales en la construcción del conocimiento.

2.1.3. Eje 3- Discursos sobre educación intercultural

Para la construcción del presente eje se tuvo en cuenta investigaciones y artículos que dieran cuenta desde qué perspectivas es abordada la educación intercultural, gracias al exhaustivo rastreo se hallaron cinco artículos internacionales y un libro, el primer artículo fue encontrado en la revista de la asociación de maestros Rosa Gensat, In-fan-cia: educar de 0 a 6, España, el artículo se titula "*¿Interculturalidad?",* escrito por María Teresa Codina. España (2000), allí se

expone la idea de abordar el término de interculturalidad en la primera infancia, y cómo esta práctica influye en los procesos de reafirmación de identidad.

El segundo artículo fue hallado en la revista Historia de la Educación Latinoamericana, se titula *"Educación intercultural en la formación del profesorado"* realizado por María Isabel Lafuente, España. (2017) Se exponen y examinan principios, finalidades y acciones esenciales en la formación del docente dados los giros lingüísticos y cognoscitivos que establecen una relación entre la Filosofía y acción en educación, haciendo claridad en que la diversidad educativa no es una atención a pocos diferenciados, sino caracterizaciones supone atender variaciones mediante el diálogo crítico y una sociedad cooperativa.

El tercer, artículo llamado "*Interculturalidad crítica y educación intercultural"* Escrito por Catherine Walsh, Perú. (2009) la autora realiza una exploración sobre la interculturalidad desde tres perspectivas, por un lado, la interculturalidad relacional, funcional y crítica, destacando las reformas realizadas entre los 90 en Latinoamérica, para finalizar con la definición de la educación intercultural, el cuarto artículo, se titula "*Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de las personas de los pueblos originarios"* construido por Nolfa Ibáñez-Salgado, Ana María Figueroa Espínola, M. Soledad Rodríguez & Álvaro Aros Núñez, el artículo fue hallado en la revista de Estudios pedagógicos, allí se presentan las palabras valoraciones y discursos en torno a la interculturalidad realizados por la población Mapuche y Aymara respecto a la formación docente.

En cuanto al último artículo se titula "*Reflexiones pedagógicas en el aula infantil. El Aula Infantil, espacio de construcción de la interculturalidad"*, escrito por Anita Tacuri Velasco y Mónica Solís Jarrín, propone una reflexión frente al quehacer docente ante la celebración de

eventos que involucren a estudiantes en torno al reconocimiento de la identidad intercultural, considerando espacios como festividades nacionales o actividades programadas, sin embargo para realizar una adecuado trabajo de respeto y reconocimiento se requiere de un lenguaje estructurado y preparación previa para no afectar el sentido real de las actividades.

Finalmente, el libro titulado Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas, el capítulo retomado se denomina "*Interculturalidad una habilidad necesaria en el siglo XXI*" escrito por Salvador Peiró Gregory & Gladys Merma Molina España (2012) en dicho documento presenta una serie de modelos para optimizar la gestión de la educación intercultural, para esto parte de un análisis sobre la complejidad de la misma centrada en el servicio a alumnos no nativos, residentes e inscritos en el sistema nacional de educación español.

Codina, M. (2000). *¿Interculturalidad?* Infancia educar de 0 a 6 años. (vol. 62) p. 31- 36.

Inicialmente para la autora hablar de interculturalidad en primera infancia puede ser desproporcionado sin embargo, considera que en la primera infancia tiene muchos aspectos que abordar, debido que en los primero años de vida son importantes los procesos de socialización, puesto que gracias a las primeras impresiones e interacciones que tenga el niño con su entorno crean una huella emocional y cognitiva, aportando de manera sustancial al crecimiento como persona, tal como lo afirma Codina, (2000) "El crecimiento personal consistirá en irse apropiando de los distintos aspectos de la cultura"(p.33), en otras palabras los niños y niñas descubrirán el mundo partiendo de las interacciones con el otro, sus creencias, opiniones, saberes e intereses.

Es allí donde los maestros deben propiciar un espacio abierto a la diversidad, donde los niños y niñas se sientan protegidos, acogidos y aceptados por lo que son, sin despojarse de su ser, si un niño se siente respetado, querido y aceptado aprenderá aceptarse como es y respetará a los demás,

de esta manera irá descubriendo el mundo a partir de las interacciones acompañadas de diferentes experiencias donde intercambiarán saberes enriqueciendo la experiencia, pues se sabe que en la actualidad existe una sociedad altamente heterogénea, este tipo de situaciones son beneficiosas para el aprendizaje basado en el reconocimiento, el respeto y la tolerancia.

Sin embargo, Codina, (2000) invita a realizarse la siguiente pregunta, "¿Cómo tendremos que actuar para que cada uno reafirme su identidad y se abra al respeto y al intercambio con la identidad de cada uno de los demás?" (p.34), la respuesta a esta pregunta se puede definir de la siguiente manera en ideas de Codina (2000)

> Se trata de formas y salvaguardar la identidad cultural de cada uno, mientras, por otro lado, se favorece el intercambio entre los diferentes sujetos. Cuando más sólida y rica sea la identidad y la autoestima del niño, más capacitado estará para relacionarse respecto de la identidad de sus compañeros. (p.34)

En este sentido la forma de salvaguardar la identidad de los niños y niñas parte inicialmente de la aceptación de sus particularidades, esta situación se fortalece cuando el niño o niña se siente querido y protegido, en segundo lugar es importante la escucha y generación de experiencias e interacciones, lo cual genera un bagaje de conocimiento adquiridos a partir del otro, pues en este ejercicio el niño o niña reafirma su identidad y al mismo tiempo conoce las particularidades de sus demás compañeros.

Por otro lado la autora comenta en el artículo una situación que suele observar en las prácticas docentes cuando se desea utilizar un enfoque dirigido a fortalecer la identidad, puede generar algunas situaciones que pueden ser perjudiciales o peligrosas, como lo es acentuar las diferencias lo que resulta en etiquetas impuestas a un grupo de sociocultural determinado, de manera inconsciente se termina dividiendo dos grupos uno con algunas características visibles y los demás, esta situación puede ser perjudicial para la convivencia.

A forma personal considero que se debe encontrar un punto medio donde el intercambio y el contraste de cultural, sea un espacio de enriquecimiento y escucha de experiencias de los niños y niñas, no se trata de focalizarse en un grupo determinado, se trata de entender las particularidades de todos, es un ejercicio de largo aliento que se debe construir poco a poco y de forma constante, en palabras de Codina (2000), " solo de a pocos se pueden modificar las creencias y humanizar las situaciones". (p.36).

Finalmente para que una intencionalidad pedagógica se logre afianzar y sea válida a largo plazo, es imprescindible mantener una coherencia entre la práctica y el discurso, pues no es suficiente abordar un enfoque intercultural que se centre en las costumbres, características físicas, ideologías y folclóricas, esta situación va más allá, se trata de fortalecer la experiencia diaria a través de prácticas significativas, trabajo organizado por equipos, donde toda la comunidad educativa viva la experiencia en compañía de los niños y niñas, visualizando las actitudes que se desean potenciar en el diario vivir.

A grandes rasgos Codina (2000) lo simplifica en los siguientes pasos

- Reparar en el otro, los otros
- Ser capaz de ponerse en el lugar en su lugar, para percibirlos como personas parecidas al propio yo
- Reconocer sus valores
- Desear intercambiar, y colaborar recíprocamente (ser amigo)
- Participar en la experiencia positiva del intercambio, y llegar a ser consciente de este hecho.

En suma, los maestros y maestras también llevamos consigo creencias, saberes, ideologías y perjuicios que se han construido a partir de la experiencia, en el ejercicio profesional es necesario tomar distancia y desligarnos un poco de los prejuicios incorporados, es necesario darse la oportunidad de conocer el potencial cultural, esto enriquece y fortalece la práctica pedagógica, de igual forma sabemos que los niños y niñas visualizan las actitudes de sus profesores, algunos

de ellos toman ejemplo de sus acciones, por ello se hace importante partir desde la transformación propia.

Lafuente Guantes, M. (2017). ***Educación intercultural y formación del profesorado. Artículo de investigación.*** **Revista historia de la educación latinoamericana. Vol. 19 No. 29 (2017): 89-109.**

El presente artículo que se caracteriza por su enfoque investigativo y reflexivo, se inscribe en el proyecto de investigación: "Formación de educadores en las Escuelas Normales Superiores". Convenio UPTC. 2010-2017. SGI. 2192 Dirección de Investigaciones Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Liderada Dra. Diana Elvira Soto Arango en compañía de María Isabel Lafuente quien es Catedrática de Filosofía (jubilada) y miembro de honor del Instituto de Estudios Humanísticos (Universidad de León (España)), al que porta sus investigaciones y publicaciones. Integrante del grupo de investigación HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Lafuente expone y examina principios, finalidades y acciones esenciales en la formación del docente dados los giros lingüísticos y cognoscitivos que establecen una relación entre la Filosofía y acción en educación. Estableciendo que la diversidad educativa no es una atención a pocos diferenciados, sino caracterizaciones supone atender variaciones mediante el diálogo crítico y una sociedad cooperativa.

De acuerdo a las afirmaciones realizadas anteriormente es necesario desglosar algunos de los conceptos, en este caso la educación en igualdad y justicia genera y dota a los estudiantes de capacidades igualitarias, generando armonía social, en este sentido la orientación del profesorado debe partir desde la formación de sujetos sociales, capaces de comprender la diversidad de prácticas culturales, puesto que existe un firme vínculo social y material cultural, por ello es necesario capacitar a los sujetos para así intervenir en la organización social, donde establezca

saberes para promover soluciones, partiendo de dos principios filosóficos como lo establece (Lafuente, 2017) “principio de diálogo crítico (no dogmatismo, validez y verdad) y principio de sociedad de la cooperación (no coerción, autonomía, método)”p.9. Es preciso afirmar que poner en práctica los anteriores principios filosóficos tienen una finalidad o unos objetivos, en este caso la construcción de identidad, racionalidad y personalidad, la cual genera una serie de acciones entre ellas prácticas educativas-sociales, tal como lo menciona (Lafuente, 2017). Por consiguiente, para llegar a una verdadera transformación es necesario la construcción y orientación de los sujetos desde los principios filosóficos, puesto que desencadena un devenir de situaciones íntimamente relacionadas que generan acciones y por consiguiente transformaciones.

Cabe resaltar que uno de los principios filosóficos mencionados anteriormente en primer lugar se encuentra el diálogo crítico se caracteriza por dejar de lado la verdad absoluta y sustenta la verdad a partir del método para superar toda duda, en este diálogo crítico como lo menciona (Lafuente, 2017) “tiene como finalidad la construcción de identidades cuyos dos problemas fundamentales son el poder hegemónico y la marginación, ambos inseparables de los conflictos que soportan la noción del sujeto” (p.9). En consecuencia, generar un diálogo crítico en un ambiente educativo genera la construcción de identidad de los estudiantes, sin embargo, en este ejercicio de diálogo y construcción de identidad suele ser afectado por prácticas y saberes impuestas, separando de esta forma las creencias que resultan ser perjudiciales en esta construcción, por ello se hace necesario establecer una base homogénea que parta desde la pluralidad.

Por otro lado, la identidad se ha visto fracturada por las constantes movilizaciones y desplazamientos de las poblaciones debido a los conflictos bélicos y económicos de un territorio determinado, esta situación obliga a los sujetos dejar sus territorios para buscar seguridad en otras

zonas, lo que obliga adaptarse a otras condiciones dejando de lado su identidad, la lucha es rescatar al sujeto a través de la construcción de un mundo común, que integre las costumbres, tradiciones, saberes, imaginario sociales y comunitarios, en este sentido, los educadores que se inquietan por utilizar una educación intercultural no solo deben basarse en las competencias cognoscitivas y metodológicas, también deben tener en cuenta las competencias éticas, actitudinales y emocionales.

En segundo lugar, se encuentra el principio de la sociedad de la cooperación, Lafuente citando a Piaget lo define como el principio de formación de identidad desde la construcción social y cooperativa, puesto que los individuos no son inherentes a la interacción y la construcción social, puesto que el sujeto depende de un entorno social que está cargado de tradiciones, normas y cooperación en relación a la igualdad y reciprocidad.

Para concluir la autora resalta los dos principios filosóficos como lo son el diálogo crítico, la sociedad de la cooperación junto al lenguaje, como los tres componentes inevitables para la construcción de herramientas de educativas para potenciar las capacidades de los sujetos y entender las diversas relaciones culturales, para la construcción y reconstrucción de la autonomía, la identidad en los diferentes contextos sociales. (Lafuente, 2017).

En suma, la interculturalidad no se debe focalizarse en la adaptación de los sujetos, pues va más allá, debe crearse una base homogénea desde la pluralidad cultural, manteniendo y recreando la diversidad que existe en los diferentes entornos, es así que los aportes y reflexiones realizados en el presente documento, permite tener una visión amplia sobre la interculturalidad en la formación de los maestros, pues se basa en los principios filosóficos como lo son el diálogo

crítico y la sociedad de la cooperación articulados al lenguaje, estos tres componentes facilitan la construcción de la identidad partiendo de objetivos, acciones que conllevan transformaciones.

Walsh, C (2009). *Interculturalidad y educación intercultural.* Instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello. La Paz.

El presente artículo es la ampliación de la ponencia presentada en el seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" escrito por la Doctora Catherine Walsh, allí se realiza una exploración sobre la interculturalidad desde tres perspectivas, por un lado, la interculturalidad relacional, funcional y crítica, de igual forma destaca las reformas realizadas entre los 90 en Latinoamérica, para finalizar con la definición de la educación intercultural, a continuación se desglosan algunas definiciones de los conceptos a la luz de las ideas de la autora.

En primer lugar, se hace necesario definir qué es la interculturalidad, en este sentido Walsh afirma que "la interculturalidad es entendida como la posibilidad de diálogo entre culturas" (p.9) sin embargo para llegar a la anterior definición ha sido gracias a las luchas de movimientos sociales, políticos y ancestrales por la reivindicación y reconocimiento de sus derechos humanos, tal como lo afirma el grupo de trabajo del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE Colombia (2005):

> La interculturalidad aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, pluriregionales, intergeneracionales, de género, de oficio, etc. que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político. […] Ha sido la ubicación de estas luchas [emancipadoras y de resistencia de los pueblos indígenas y afro en América Latina] y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos. (p.2-3).

De acuerdo a lo anterior la interculturalidad renace a partir de movimientos sociales que luchaban por situaciones de segregación, desigualdad e inequidad en donde fueron víctimas comunidades indígenas, afro y campesinas, por ello se vio la necesidad de impulsar a través de reformas tanto políticas como educativas para ser tenidos en cuenta, como sucedió en la década de los 90 en donde se impulsó mediante la reforma a la educación donde se elevara la calidad educativa, teniendo en cuenta lo étnico y lo diverso desde el campo nacional, sin embargo estas reformas no responden a las necesidades de una educación intercultural, puesto que se preocupa por la modelización.

Debido a la anterior problemática expuesta Walsh expone tres perspectivas relacionadas a la interculturalidad, en primer lugar se encuentra la perspectiva relacional que se referencia de forma básica el contacto e intercambio de culturas, en este caso las prácticas, saberes valores entre personas, en segunda perspectiva se encuentra la interculturalidad funcional, el cual establece el reconocimiento de la diversidad por medio del diálogo, la convivencia y la tolerancia, esta visión de la interculturalidad la borda de manera superficial, puesto que no tiene en cuenta las causas, problemáticas radicadas en la desigualdad, en ideas de (Tubino, 2005) en tercer lugar se encuentra la interculturalidad crítica en la cual se basa Catherine Walsh y la de fine de la siguiente manera “como una herramienta, proceso y proyecto que se construye desde las problemáticas de las personas”(p.12). Es así que la interculturalidad crítica que menciona la autora se centra en la transformación partiendo de las estructuras institucionales y relaciones sociales teniendo en cuenta la construcción de situaciones o condiciones de ser, estar, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir.

En consecuencia a la anterior definición realizada por la autora se entiende la interculturalidad desde un enfoque crítico que se debe entender como una estrategia que debe estar en constante

movimiento, partiendo de condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad, permeados por un enfoque político, social, ético y epistémico, que no solo invita a cambiar las relaciones sino también las estructuras, condiciones y disposiciones de poder que mantiene la desigualdad, interiorización, discriminación como lo afirma (Walsh, 2009).

Por tanto, la interculturalidad debe ser asumida desde proyectos, procesos acciones y participación que involucre todos los estamentos políticos, éticos, económicos y epistémicos para así lograr verdaderos cambios a toda la población, no solo a las comunidades indígenas, afro y campesinas, esta situación nos afecta a todos y todas, por ello se toma la educación, la cual se articula plenamente con las instituciones mencionadas anteriormente, pues que desde la educación se construye y se reproduce valores, actitudes e identidades, sin embargo en algunas reformas educativas abordan la interculturalidad o la educación intercultural como un discurso que aborda la diversidad, de forma superficial, que responden a los requerimientos, sin realizar una mayor afectación a las verdaderas necesidades y problemáticas que requieren la población, podría entenderse como una interculturalidad funcional.

Finalmente, para (Walsh,2009) la educación intercultural debe entenderse de la siguiente manera:

> La educación intercultural como una herramienta pedagógica que visibiliza de maneras distintas de ser, vivir y saber buscando el desarrollo y creación de compresiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, sino que también alienta otras formas de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p.15).

En este sentido la educación intercultural se convierte en un herramienta indiscutible para comprender la diferencia desde un campo transformador, enriquecedor que integrando los distintos sentires a través de la construcción del tejido social, de igual forma actúa como instrumento para visibilizar las luchas de los movimientos sociales, políticas y étnicos que

dignifican las comunidades indígenas, Afrocolombiana y campesinas en pro de la construcción de relaciones equitativas y de respeto.

Ibáñez Salgado, N., Figueroa Espínola, A. M., Rodríguez, S., & Aros Núñez, A. (2018). *Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios.* Estudios Pedagógicos XLIV(1), 225 - 239.

El trabajo investigativo consistió en analizar los discursos de personas Mapuche y Aymara, en relación a la formación docente, de igual forma se observa la inquietud por contribuir a la formación pedagógica partiendo de la diversidad cultural lo cual se constituye en una emergencia en la formación de los docentes para la compresión y la valoración de la diversidad, generando de esta forma una educación de calidad para todos y todas.

Por tal razón las investigadores se inquietan y se sitúan en la emergencia de generar espacios de cualificación del saber pedagógico que comprendan y valoren la diversidad como lo planea Ibáñez, N. Figueroa, A. Soledad, M. & Aros, Á. (2018) “en el desarrollo de competencias para generar espacios de democratización en la institución escolar para propiciar una disposición emocional favorable para el aprendizaje en la implementación curricular” (p.228), por ende se hace necesario que los docentes estén íntimamente relacionados con la diversidad cultural puesto que repercute en su práctica pedagógica, logrando que los maestros adquieran estas competencias generan un espacio afectivo que permite en los niños y niñas una cercanía más saludable hacia otros contextos.

En este sentido es imprescindible reconocer las características de los contextos, e individualidades de los niños y niñas que tenemos en el aula de clase, puesto que permite conocer, comprender sus mundos, los cuales deben ser valorados por lo que son, sus experiencias previas, sus voces y saberes que traen consigo, de esta manera la infancia tiene un

encuentro con la escuela más amable, si los maestros tuvieran en cuenta estas situaciones mejoraría la capacidad de aprendizaje y el desarrollo como personas.

Ahora bien, el documento retoma la función del docente va más allá de la transmisión de conocimientos, sin dejar de lado la relevancia que tiene el saber pedagógico, pero también se debe reconocer el saber experiencial y su capacidad transformadora. Ibáñez, N. Figueroa, A. Soledad, M. & Aros, Á. (2018). Entonces la formación de los docentes tiene el desafío de diseñar una serie de competencias que permita al futuro docente, oportunidades de cambio, una visión flexible, acogedora y dinámica que permita fijar la mirada en los diversos contextos en donde transita.

Por ello se hace importante incorporar la interculturalidad en la formación docente, puesto que permite ampliar sus conocimientos pedagógicos para valorar la diversidad cultural, aceptando los distintos pensamientos, creencias y modos de conocimiento, partiendo de la flexibilidad y la capacidad polifacética del docente, de esta forma se realiza un ejercicio de aceptación y aprendizaje del otro, si entendemos el aprendizaje como un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana, 1992). En el ejercicio de aceptación de la diversidad que traen consigo los estudiantes, permitirá que en el grupo conozca, respete y valore los saberes de los otros, modificando y mejorando las relaciones convivenciales.

Una de las conclusiones más fuertes realizadas en la investigación fue la revelación que tiene la educación intercultural como elemento en la escuela, pues no quiere decir que la educación intercultural se focalice en un grupo determinado de personas o estudiantes, se trata de brindar una educación basada en el reconocimiento del otro que lleva consigo una experiencia que merece ser compartida y reconocida, por ello se habla una educación intercultural para todos y

todas, de esta forma mejoraría la calidad educativa puesto que el diálogo de saberes se enriquecería teniendo en cuenta los diversos aportes que nos ofrece la cultura desde la experiencia y la construcción de nuevos saberes en una relación mutua de legitimación, dejando de lado la prácticas homogeneizadoras.

Baumgartl, B &Milojevi, M (2007-2009) *Interculturalidad una habilidad necesaria en el siglo XXI*. En Aguado, T & Olmo, M. (PP. 89-101) Educación intercultural perspectivas y propuestas.

Este texto hace parte del libro Educación intercultural perspectivas y propuestas, en el que los autores vieneses exponen la importancia del concepto "interculturalidad" ante el desarrollo de las sociedades europeas en las que impera la "multiculturalidad" como método y experiencia para resolver las múltiples demandas que enfrenta la población, por lo cual Baumgartl y Milojevi desarrollan un trabajo de investigación sobre dos cuestiones, acerca de lo necesario del enfoque Intercultural y las competencias Interculturales.

Es pertinente aclarar algunos conceptos previos, primero acerca de la cultura, que en palabras de los autores implica una labor de revisión extenuante que ocupa diferentes interpretaciones y es hasta el siglo XX que se puede definir en los valores, creencias y tradiciones compartidas por miembros de una comunidad específica, por lo que se puede concebir la cultura como un asunto de identidad y experiencia personal, sin embargo aquí surge un problema sobre lo imperante de las situaciones, objetos, creencias de la persona puesto que puede ser algo heredado o un aprendizaje ante estímulos ambientales, los primeros suelen verse como contenidos difíciles de modificar, aunque transformables con el tiempo contienen proscripciones de estructura y contenido, mientras las segundas expresan una apertura a la diversidad distinguiendo el origen natural y final deseado por la persona, en cualquier caso no pueden ser consideradas buenas o malas por sí mismas ya que dependen del sentido y las atribuciones (Heider, 1958).

Así la diversidad es un concepto adecuado para establecer una relación con la interculturalidad, ya que intenta mediar las diferentes formas pensamiento y opinión desde una auto-relativización establecida por nuestra ubicación en el tiempo y espacio, sin embargo la interculturalidad enfrenta un problema que es encontrar un terreno común en toda la humanidad que permita comunicar, comprender y cooperar sobre las necesidades entre comunidades específicas, consideración opuesta a la multiculturalidad que no apela a la cooperación entre la diversidad sino a la diversificación de los valores llevando a una exclusión y marginalización de grupos culturales específicos considerados débiles, en los que unos se imponen a partir de la consideración de servicio del fuerte y necesidad del débil denominado por Huntington (1993) como un choque de civilizaciones.

Aunque el choque sea considerado inevitable en múltiples encuentros, la interculturalidad busca rechazar toda expresión de favoritismo o imposición de los valores, para esto se considera un conjunto de comportamientos normalizados y aprendidos de forma sistemática que implica sumergirse en el entendimiento de otras culturas a fin de llegar a una capacidad resolutiva en momentos, espacios y tiempos específicos.

Otro enfoque propuesto es a través del lenguaje reconociendo como se mencionó anteriormente la indecencia de la comunicación humana en el reconocimiento de la diversidad, aunque el reconocimiento y aprendizaje del mismo no indica suficiencia en lo que refiere al trato con el otro, esto permite desarrollar habilidades para mejores resultados, la aplicación de estos conocimientos se puede definir como competencia intercultural, ejemplo de ello es desarrollo de actividades constructivas en labores médicas y sociales donde todos los involucrados sean capaces de respetar los comportamientos, opiniones, creencias de la persona con quien interactúa, definiendo los acuerdos y desacuerdos durante su encuentro para encontrar una flexibilidad

encaminando un terreno común con concesiones que favorezcan la adopción de múltiples puntos de vista.

2.1.4. Eje 4 Experiencias y prácticas pedagógicas de educación intercultural

El presente eje está dirigido a las experiencias y prácticas pedagógicas de educación intercultural, para ello se retoma la postura y aportes de tres documentos internacionales, el primero corresponde al *Programas de formación para la interculturalidad: "nosOTR@S, campaña para la interculturalidad"*. Cuya propuesta hace parte del plan Municipal de Paz y Solidaridad de la ciudad de Córdoba, España. (2006) Guillermo Carabaño Tapia quien es técnico de la delegación de cooperación del ayuntamiento de Córdoba, relata la experiencia de articulación y desarrollo de una campaña de sensibilización de la ciudadanía en torno a la interculturalidad.

Ahora bien, se consulta el siguiente artículo llamado "*La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores"* realizado por Salvador Peiró Gregory en compañía de Gladys Merma Molina España (2012), el artículo presenta una serie de modelos para optimizar la gestión de la educación intercultural, para esto parte de un análisis sobre la complejidad de la misma, centrada en el servicio a alumnos no nativos, residentes e inscritos en el sistema nacional de educación español.

Adicionalmente, se tiene en cuenta un artículo de investigación llamado "*Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui"*. Escrito por María Teresa Fernández Nistal, Elia Torres Arenas, Claudia García Hernández. Chile. (2008) allí se propone identificar las creencias frente a la educación intercultural en docentes de secundaria en Sonora, México donde se muestra un alcance limitado

en prácticas y actividades que promuevan competencias de colaboración y conocimiento acerca de la interculturalidad.

En el campo nacional se encuentra un artículo de revisión y monografías que nutren este eje como es el caso de un artículo de revisión llamado "*Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en pedagogía de la madre tierra",* elaborado por Rivera Mateos Manuel, Osuna Rodríguez Mercedes y Rodríguez García Luis, Colombia. (2017),en este artículo se presenta un análisis del programa de licenciatura en pedagogía de la madre tierra de la Universidad de Antioquia, como programa innovador en América Latina que presenta la problemática de la educación intercultural alrededor de la formación profesional adaptada a las necesidades de comunidades indígenas y Afrocolombiana.

De igual forma se rastrea una tesis de Especialización perteneciente a la Universidad Nacional, Abierta y a Distancia, con el título "*La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana",* realizado por Carolina Arévalo Mora Diana y Orjuela Garzón Sandra Patricia. Bogotá. (2018) cuyo propósito es determinar si la interculturalidad en un espacio de aprendizaje donde se ubica un grupo de primera infancia promueve el reconocimiento de la interacción social y diversidad a fin de romper con espacios y enseñanzas homogéneas.

Finalizando con los resultados de un proyecto de investigación "Imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas" realizado por la Doctora Cecilia Rincón Verdugo, Bogotá 2018, allí se presenta el concepto de imaginario como una propuesta teórica para el análisis social, además se trabaja bajo el concepto de la infancia como una categoría social que ha tenido un constructo histórico que ha pasado por diversos procesos de legitimización.

Carabaño Tapia, G. (2006) ***Programas de formación para la interculturalidad: "nosOTR@S, campaña para la interculturalidad"*****. Artículo de revista. Revista de estudios de juventud. ISSN-e 0211-4364, Nº. 74, 2006 (Ejemplar dedicado a: Jóvenes y educación no formal), págs. 225-248**

La presente experiencia corresponde a un programa realizado en compañía de profesionales y ciudadanos pertenecientes a la ciudad de Córdoba España, allí se articula y se desarrolla campañas de difusión y sensibilización en torno a la interculturalidad, lo novedoso del programa es la forma como se organiza, el método, la estructura, su confección y su formulación y la difusión de la realidad social e intercultural que viven en la ciudad.

Cabe resaltar que el programa que allí se presenta hace parte del plan Municipal de Paz y Solidaridad de la presente ciudad, utilizando como línea estratégica la educación hacia el desarrollo, en consecuencia, es importante abordar la paz y la solidaridad "como un ejercicio de mayor justicia e igualdad de personas y pueblos de la tierra como lo afirma" (Mahat Gandhi). Es así que la paz y la solidaridad están estrechamente ligados a los conceptos de cooperación, desarrollo, equidad y justicia en un contexto de construcción de ciudadanía, en este caso se hace necesario tener en cuenta la interculturalidad como: "un proceso que busca el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas, en condiciones de igualdad y con una visión crítica hacia la otra cultura como hacia la otra" (Colectivo AMANI, 1994).

De acuerdo a lo anterior, para transformar las realidades y sociedades es un trabajo arduo y de largo aliento, involucrando todas las instituciones que estructuran el edificio social, por ello abordar la interculturalidad y la educación intercultural es una forma de mejorar el desequilibrio y la injusticia, puesto que es necesario un cambio de actitud, de pensamiento y de responsabilidad de la ciudadanía.

Continuado con el transcurso del presente documento es importante mencionar como fue la estructura del programa, pues es lo interesante e innovador de la propuesta subyace en el método, el cual se dividió en dos fases que estaban íntimamente relacionadas, en la primera fase correspondía a la participación de 90 profesionales que asistieron a 6 talleres basados en el sentir, pensar, actuar expresados en composiciones narrativas, poéticas, musicales, plásticas y gráficas, allí están sujetos a la cualificación y la sensibilización en temas relacionados con el respeto el reconocimiento de los otros y otras a través de relaciones interculturales, en la segunda fase corresponde a la difusión y desarrollo de la campaña ciudadana a la luz de la construcción de los materiales realizados durante los talleres, tal como lo afirma (Caraballo, 2006).

En consecuencia a la participación de algunos profesionales a este programa dio como resultado una serie de insumos relevantes relacionados al acercamiento a diferentes culturas que fueron utilizados como apoyo para centro educativos, espacios comunitarios, públicos para impulsar el desarrollo en valores mencionados anteriormente, estos materiales fueron difundidos en diferentes formatos CD, DVD, libros, carteleras, pancartas, postales exposiciones, programas radiales que fueron expuestos en diferentes puntos de la ciudad.

En síntesis, este programa aporta a la investigación en torno a las reflexiones, estrategias que implementaron para sensibilizar y difundir la interculturalidad como una herramienta de interacción y comunicación con el otro, en este sentido la educación intercultural aporta a los métodos de enseñanza y de aprendizaje basados en los principios de respeto, empatía, igualdad paz y solidaridad.

Peiró, S & Molina. G. (2012)*La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. Barataria.* Castellano-Manchega de Ciencias sociales (13), p. 127-139.

El texto de Salvador Peiró y Gladys Merma publicado en la revista Barataria muestra una situación en Alicante, España referida a la educación intercultural, el documento parte de la diferenciación de los resultados en documentos de la OCDE y la pruebas PISA en la evaluación de estudiantes, donde los nativos españoles suelen tener una calificación más alta respecto a migrantes, extranjeros y otros grupos minoritarios. Peiró y Merma presentan mediante un trabajo de metodología mixta con un diseño descriptivo una serie de cuestionarios a docentes, destacando la mirada de los estudiantes durante la formación escolar respecto a fenómenos tales como el racismo y la xenofobia que han ido en aumento con una posible afectación en los procesos de socialización y trabajo académico, situación que ha incrementado con el arribo de un 700% en nuevos estudiantes a España provenientes de otros territorios entre los años 2000 y 2010.

Para presentar una respuesta a los problemas de formación, discriminación y evaluación mencionados, los autores se ocupan de presentar una estrategia desde la educación intercultural, no como apartado dentro del currículo académico, sino como una propuesta holística e integradora que facilite y optimice la interacción constante de todos los involucrados en la escuela a fin de propender por un recoger diversas perspectivas éticas y culturales, en primer lugar se presenta la educación intercultural como una forma de asumir una epistemología educativa socio crítica (Banks, 1986) capaz de abordar a toda la comunidad dentro de una apuesta organizativa, gestionada y programática que permita una comprensión integral de la realidad, desligándose de cualquier ejercicio que beneficie o promueva particularismos culturales. En segundo lugar, se considera que este ejercicio logra extender los límites de un discurso educativo acerca de diversidad y equidad, por medio de dos conceptos: ciudadanía y educación para la

democracia (Vásquez, 2000), se maximiza la posibilidad de fortalecer la cohesión social de todos los involucrados en la formación, permitiéndole a los niños tener experiencias que los identifique con compañeros, considerando las respuestas contra la injusticia, conflicto y discriminación en sociedad. En tercer lugar, se presentan unos principios que apoyan las cuestiones de intervención sobre las cuales cabe resaltar la necesidad de una educación intercultural generalizada, que permita repensar desde un carácter axiomático, las dinámicas presentes y futuras de los estudiantes, por lo que obligatoriamente debe ser contextualizada, crítica y en constante formación de estudiantes y docentes. Para lograr lo anterior se debe tener en consideración las políticas educativas con que se gobierna en el espacio educativo a fin de suprimir cualquier atisbo de discriminación/racismo/xenofobia indirecta o institucional, así se espera que estudiantes y maestros puedan materializar las cuestiones, dudas y significados por medio de la palabra y la comunicación siempre efectiva, que ante confusiones, maltratos u otro se plantee la discusión sobre los problemas, el proyecto intercultural está obligado a formar no solo en el conocimiento teórico, sino en todos los dominios y niveles incluyendo el moral, lo espiritual, lo emocional y afectivo, consideraciones fundamentales para el autoconocimiento y reconocimiento de los demás.

Para finalizar el trabajo Peiró y Merma, manifiestan que los principios y propuestas deben evaluarse desde la condición en de todos los participantes, soportado por el acompañamiento de las familias y el rol del docente que no solo atienda a las necesidades de las minorías, sino que atienda a preguntas sobre las relaciones interculturales, desenvolvimiento y competencia sobre la cultura de acogida y la cultura de origen.

Fernández, M. T. (2016). ***Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui.*** **XXXVIII(152). Recuperado el 05 de 01 de 2019, de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n152/0185-2698-peredu-38-15200109.pdf.**

El objetivo del estudio fue identificar las creencias frente a la educación intercultural en docentes de secundaria en Sonora, México, para tener una información completa y verídica fue necesario que las investigadoras realizaran una compilación sobre las políticas educativas relacionadas en la atención a la diversidad en México desde el siglo XX, en este siglo la educación se basa en un sistema educativo donde existe una sola lengua, una sola cultura y una educación hegemónica para todos los estudiantes, invisibilizando la diversidad que existe dentro de la instituciones; sin embargo durante el XXI la Secretaría de Educación Pública de México, tuvo la iniciativa de establecer un Programa Nacional de Educación entre el 2001-2006 donde todos los niños niñas y jóvenes mexicanos tuvieran un acercamiento, conocimiento y reconocimiento de la realidad cultural y multicultural que se ha tejido a través de la historia de su país, basados en el respeto por la diversidad, en fechas más recientes (2014-2018) la Secretaria de Educación de dicho país, propuso un Programa Especial de Educación Intercultural, allí se establece la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico transversal de todo sistema educativo.

A raíz de la anterior propuesta impulsada por la Secretaría de la Educación de México entre (2014-2018) en coordinación general con la Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) Diario Oficial (2014) definen algunas orientaciones relacionadas a los procesos de formación las cuales fueron:

> El conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Personas que reconozcan su propia identidad cultural como una

> construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad y respeto, que intenten comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. (p. 6).

De acuerdo a las anteriores afirmaciones se entiende que existe una política que cobija e impulsa una educación intercultural en todos los establecimientos educativos oficiales de México, es por ello que las investigadoras se inquietan por indagar sobre las creencias de los docentes sobre la educación interculturalidad, teniendo en cuenta que existe programas y políticas establecidas que respaldan esta iniciativa.

Para cumplir con el objetivo de dicha investigación la metodología implementada por las investigadoras consistió en un estudio fenomenológico de un caso particular, en este caso profesores de secundaria que atienden a estudiantes que viven en una comunidad indígena, con un enfoque mixto, lo que permitió cuantificar los datos cualitativos obtenidos a partir de entrevistas y observaciones (diseño de transformaciones secuencial) (Creswell, 2003)

El estudio se realizó con 37 docentes entre ellos 16 mujeres y 21 hombres, que se encontraban en el ejercicio docente en centros educativos de secundaria de la comunidad indígena Yaqui (Sonora, México), utilizaron como instrumento la entrevista semiestructurada, allí se realizaron 57 preguntas basadas en investigaciones anteriores, a través de ellas se exploraron conceptos y objetivos sobre el tema a investigar, de igual forma las investigadoras realizaron observaciones de clase.

En la observación de clase se empleó la observación descriptiva, que incluye grabaciones y notas de las clases, donde se registraba información no verbal de los docentes y los estudiantes, gracias a este instrumento las investigadoras lograron organizar cuatro categorías sobre las prácticas de los docentes, la primera categoría corresponde ¿qué enseñan los profesores? (contenidos desarrollados); en segundo lugar ¿cómo enseñan? (actividades educativas,

indagación de las ideas previas, estrategias de enseñanza y organización); en tercer lugar ¿qué hacen los alumnos? (acciones y grado de participación); y por último las estructuras comunicativas.

Los hallazgos obtenidos gracias a las entrevistas arrojan el siguiente análisis según las investigadoras Fernández Nistal, M. Torres Arenas, E. & García Hernández (2018) "los profesores entrevistados sostienen creencias distintas sobre la Educación Intercultural y que algunas no corresponden a los principios de una perspectiva educativa intercultural" (p.9). Esto quiere decir que los docentes tienen una mirada sesgada sobre la educación intercultural tal vez debido a la falta de documentación por parte de los docentes, en cuanto a las cuatro categorías organizadas gracias a los hallazgos realizados en la observación de clase, según Fernández Nistal, M. Torres Arenas, E. & García Hernández (2018) se evidenció "un predominio del modelo de enseñanza centrado en el docente y en los conocimientos escolares, y un escaso desarrollo de actividades que promueven competencias interculturales y de trabajo cooperativo entre los alumnos" (p.10).

Los resultados obtenidos muestran que existe un alcance limitado en prácticas y actividades que promuevan competencias de colaboración y conocimiento acerca de la interculturalidad, desaprovechando la interacción y el intercambio de saberes a través de la comunicación entre diversos grupos y comunidades étnicas, dejando de lado el reconocimiento de la diferencia y relaciones basadas en el respeto y la igualdad.

Por tal razón la presente investigación permite dar claridades en relación a las prácticas y saberes que tienen los docentes frente a la implementación de una educación intercultural, gracias a los instrumentos implementados como fueron la entrevista semiestructurada y la observación de

clase, de igual forma los resultados de la investigación contribuyen a contrastar la información entre las creencias de docentes que se encuentra en el ejercicio con una comunidad indígena y la presente investigación que se inquieta por las representaciones sociales sobre la interculturalidad, de esta forma se robustece el ejercicio de investigación.

Rivera-Mateos, Manuel, Mercedes Osuna-Rodríguez y Luis Rodríguez-García (2017), *"Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Colombia)"*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 163-182.

Este artículo está basado en los resultados y avances del proyecto titulado "Fortalecimiento pedagógico e institucional del Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia (Colombia) para la consolidación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra", cofinanciado como Acción Preparatoria de Cooperación Internacional Interuniversitaria (AP/040465/11) por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en 2011 y la Universidad de Córdoba (España).

A continuación se presenta un análisis del programa de licenciatura en pedagogía de la madre tierra de la Universidad de Antioquia, como programa innovador en América Latina que presenta la problemática de la educación intercultural alrededor de la formación profesional adaptada a las necesidades de comunidades Indígenas y Afrocolombianas, esta experiencia innovadora surge a partir de una situación que se ha observado a través del tiempo, puesto que los programas académicos universitarios se niegan a los saberes y pensamientos indígenas, invisibilizando las creencias nativas, adoptando el conocimiento científico occidental asumiendo de esta manera una sola verdad, deslegitimado los saberes provenientes de otros contextos culturales.

Gracias a las luchas de los pueblos indígenas, los debates teóricos y políticos que se realizaron en la década de los ochenta e impulsada por la reforma de la constitución de 1991 el cual produjo

que el estado Nacional Colombiano reconociera los derechos y lenguajes culturales de la comunidad Indígena y Afrocolombiana. Dicho mandato constitucional se reglamenta en la ley general de educación 115, la cual orienta la implementación de programas educativos con enfoque étnico, de igual forma facilitó la oferta de programas académicos donde involucre carreras relacionadas con la etnoeducación tanto en pregrados como posgrados en universidades públicas como privadas del territorio colombiano.

En este caso la Universidad de Antioquia mediante la firma de un convenio en el Marco de la cooperación 2004 con la OIA, dio paso al programa de educación indígena, dicho programa se concretó e implementó con la comunidad indígena de la región para acceder a la educación superior y consigo mejorar la calidad de vida e identidad de la comunidad. Sin embargo, estos programas se quedan cortos con la realidad de las comunidades indígenas, por tal razón nace la necedad de diseñar otros programas formativos adecuados para el movimiento indígena, entre ellos fortalecer la identidad cultural, fortalecer las futuras generaciones incentivando el liderazgo para la protección y recreación de su cultura, sin dejar de lado su lenguaje, cosmogonía y cosmovisión que hacen parte de sus tradiciones ancestrales.

De acuerdo a los anteriores requerimientos nace la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, la cual responde a las necesidades de los docentes y líderes indígenas, de esta forma se fortalece la capacidad de leer e interpretar la interacción de otras culturas, haciendo un ejercicio enriquecedor, por ello los docentes de esta licenciatura deben ser el puente de diálogo entre lo saberes ancestrales, los saberes occidentales y otras culturas, de esta forma permite orientar la toma de decisiones a favor de la comunidad. (Rivera Mateos, M. Osuna Rodríguez, M. Rodríguez García, L, 2017).

En aras de mejorar los procesos, el programa está sujeto a la evaluación y participación de las autoridades ancestrales, representantes de cabildos y otros comités locales, de igual forma se cuenta con el consejo de sabios integrado por los sabedores que cuentan con diversos conocimientos de la cultura indígena. El resultado de crear este tipo de propuestas innovadoras favorece la construcción propia, reivindicando a las comunidades, superando las brechas y desigualdades para avanzar y progresar a la mejora de una sociedad, donde sea menos excluyentes y más amables con los otros, de igual forma los hombres y mujeres han tenido la oportunidad de acceder a la educación lo que mejora de forma sustancial la formación de los jóvenes y aplicación de sus saberes en sus territorios, contribuyendo a la formación de líderes.

La contribución de este tipo de experiencias en el ámbito educativo fortalece a la mejora de las relaciones sociales, fortaleciendo lazos de equidad, participación e igualdad, lo cual es necesario en la actualidad, brindando una luz en medio de la oscuridad haciendo posible una educación inspirada en la interculturalidad, es importante conocer este tipo de experiencias que hacen parte de nuestro país ampliando de esta forma los saberes y conocimientos articulando con la práctica pedagógica.

Arévalo Mora, D & Orjuela Garzón S. (2018). ***La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana*****. Tesis de especialización. Universidad Nacional, Abierta y a Distancia. Bogotá.**

La presente tesis de investigación realizada por Arévalo Mora & Orjuela Garzón S, tuvo como principal objetivo determinar si la interculturalidad promueve el reconocimiento de la diversidad y la interacción en niños y niñas de primera infancia, puesto que se ha evidenciado que en el salón de clases se ha pasado por alto las costumbres, saberes, lenguaje familiar que llevan consigo cada niño y niña, es así que se observa que a raíz de ese desconocimiento genera acciones de intolerancia, irrespeto por la diferencia.

En el ejercicio investigativo las autoras ven la necesidad de abordar la infancia desde el código de infancia y adolescencia, la familia y la escuela como espacios de formación y socialización. Es así que retoman el concepto de familia desde Sarmiento (2011) quien afirma que está compuesta por un sistema integrado por una pareja e hijos, acompañados por personas con algún parentesco, las cuales tienen una relación entre sí, afrontado las diferentes etapas de desarrollo a las que deben adaptarse para lograr sus propósitos y crear nuevas personas, de esta forma se acomodan a una cultura y la transmiten; cabe aclarar que el concepto de la familia ha cambiado a través del tiempo adaptándose al contexto, sin embargo, el vínculo afectivo y el instinto de protección dentro de un núcleo social no desaparece.

Sin embargo, afirman que la labor formativa y educativa que cumple la escuela es dejada de lado debido que la escuela asume algunas responsabilidades que corresponden a la familia, esta situación hace que los procesos educativos se dejen de lado, como lo plantea López (2010); por ello es importante que tanto la familia como la escuela trabajen de forma conjunta, que exista un papel de corresponsabilidad por parte de las familias y la escuela, creando un espacio donde se propicie una intercambio de culturas para enriquecer el aprendizaje, la sana convivencia, el respeto, el reconocimiento y aceptación de las diferentes culturas, utilizando la diversidad como estrategia para reconocer las particularidades e individualidades que existe en el aula de clases como lo afirma Galindo (1992) “la educación intercultural hoy se presenta como un corolario obligado de la interdependencia real de los pueblos. La escasa eficiencia de la escuela para equilibrar las desigualdades genéticas y las oportunidades sociales del alumno es una cuestión de primera magnitud” (p.257); De igual forma las autoras retoman la definición de la UNESCO sobre la diversidad cultural entendida como “fuente de intercambios, innovación y creatividad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos”

(Arévalo & Orjuela 2018, p. 25). En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones futuras. (UNESCO, 2005, Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, Art.1).

En efecto, para poner en práctica los anteriores conceptos es importante desarrollar el concepto de interculturalidad y educación intercultural por ello se tendrá en cuenta las definiciones de (Aguado, 2016, citado por Arévalo y Orjuela, 2018)

> La interculturalidad es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales. (p. 27)

En consecuencia de las anteriores definiciones y en pleno acuerdo con las autoras se considera a la escuela como el escenario principal donde se desarrolla y se construye una sana convivencia basada en la diversidad, la cual fomenta acciones basadas en valores comunes para lograr la construcción de relaciones armónicas, por ello es importante sensibilizar a la población infantil en temas de reconocimiento del otro, favoreciendo de esta forma el intercambio de saberes, interacciones, trabajo en equipo, cooperación, aceptación, respeto por el otro e igualdad, sin dejar de lado que el conflicto hace parte de la cotidianidad y la convivencia de los niños niñas pero que se deben establecer mecanismos y estrategias para superarlos de forma positiva.

En suma, tener características distintas como formas de vestir, hablar, practica de costumbres, no deben ser un punto de discordia, conflicto, segregación, al contrario, debe ser un espacio donde se pueda aprender del otro, comprendiendo sus particularidades, haciendo de esta un proceso enriquecedor, por ello es importante actuar de forma conjunta con las familias, docentes pues es el ejemplo de los adultos el que hace que los niños y niñas asuman esta idea de igualdad,

pues las conductas de rechazo y desigualdad son aprendidas a partir de los comportamientos observados primeramente por parte de su padres y en segundo lugar los docentes con quienes interactúan a diario dentro de las instituciones, por ello es imprescindible propiciar experiencias de dialogo critico donde se cuestione las realidades de la población, en términos de desigualdad y discriminación por tanto es pertinente diagnosticar con que población contamos y luego plantear la interculturalidad como un eje transversal del currículo donde participen las familia y los docentes en pro del bien común.

Rincón Verdugo, C., & Triviño Roncancio, A. (2017). ***Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015).*** **Revista Historia De La Educación Latinoamericana, 19(28), 197-222.**

El presente artículo elaborado por la doctora Cecilia Rincón Verdugo y la maestra Ana Virginia Triviño, emerge a partir del proyecto investigativo " Políticas y Reformas Educativas en la Historia Reciente de México en el Contexto Latinoamericano, realizado por el grupo APPeAL de México, Argentina y Colombina", allí se logra develar a través de la historia interpretativa, el significado, el sentido y los alcances de la Política Educativa para la Infancia y los discursos oficiales como las reformas educativas promovidas desde la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (115/94) y el Código de Infancia (1098 /2006) se convierten en tensiones entre las propuestas hegemónicas y las construcciones alternativas lideradas por diferentes grupos sociales y políticos.

Es así que mediante el enfoque histórico facilito descubrir cómo las políticas educativas para la infancia parten de un proceso que inicia en la década de los 90, donde se ha configurado la organización, la estructura, los discursos, los currículos, los contenidos para la primera infancia en la actualidad. En esta medida se logra comprender y reflexionar acerca de las políticas

educativas y la importancia de esta en la construcción de los sujetos, de igual forma se logra evidenciar las continuidades y discontinuidades entre las hegemonías y los discursos alternativos.

Partiendo de las Políticas Educativas para la Infancia se entiende en palabras de Roth (2002) como un conjunto de objetivos colectivos para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas, cuyos propósitos deben ser estructurados mediante acciones que orienten las prácticas y los discursos de los docentes. En este sentido, la política educativa y los sujetos de esta política es entendida en palabras de Castoriadis (2002) el sujeto se convierte en sujeto cuando existe voluntad y autonomía, es así que los docentes se convierten en sujetos siempre y cuando exista voluntad de ser y hacer partiendo de la reflexión y la cooperación en distintos campos sociales.

Desde esta conceptualización, la Infancia es tendida como una categoría histórica y social, que ha sido sujeto de diversas transformaciones, continuidades, retrocesos y tensiones que han permitido interactuar, comprender las diversas visiones sobre la Infancia, es así que la mirada como adulto se ha venido cambiando en el transcurrir del tiempo, gracias al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales, culturales y políticos.

Por tal razón, las políticas educativas dan cuenta de un conjunto de necesidades, sentidos y significados sobre la infancia, como se refleja en la Ley 7 de 1979, con la cual se organiza el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, mediante esta legislación se reconoce por primera vez a los niños y niñas como sujetos de la política pública, pero desde una visión asistencialista, situación que se prolongó durante los años 80 y 90 a pesar que surgió una preocupación por el desarrollo infantil.

Luego de la transformación cultural y política que se consolido en la Constitución Política de 1991 y la ley 12 de 1991 se ratifica los postulados de la Convención Internacional del Derechos del Niño. Posteriormente en el campo educativo se aprueba la Ley General de

Educación de 1994 en la cual se organiza el sistema educativo en Colombia y la educación preescolar se establece como obligatoria, partiendo del desarrollo integral.

En este sentido, la historia toma un papel importante en el desarrollo de la Política Educativa para la Infancia, puesto que permitió articular las políticas con los derechos, realizando una serie de exigencias mediante la construcción de actos legislativos y jurídicos. Sin embargo, a partir de los años 90 persiste propuestas descontextualizadas y asiladas de la realidad, impregnadas de discursos hegemónicos, totalizantes y pausadas. Por ello no se logra considerar las políticas como un horizonte que logre transformar las prácticas sociales, que superen las brechas, desigualdades y el acceso a la educación preescolar, puesto que en la actualidad solo se asegura un grado de preescolar dentro de la educación pública, mientras que en instituciones privadas ofrecen los tres grados.

Sin embargo, el deseo de materializar el derecho a la educación inicial, se logró mediante el plan de desarrollo de Bogotá sin Indiferencia entre el 2004 y 2008, allí se inscribió la Política de Infancia de Bogotá 2004-2015, esta política dio origen a la "Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, gracias a esta política, se avanzó en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, se podría decir que se ha tratado de superar la visión asistencialista, a pasar al compromiso del Estado como garante de los derechos de los niños y las niñas, ampliando las posibilidades de acceso y permanencia para superar las brechas sociales y la desigualdad.

En este sentido, la hegemonía en palabras de las autoras Rincón y Triviño (2017) se hace necesaria en el sentido de organización momentánea y permanente, los cuales tienen validez dependiendo del momento histórico en el que se esté desarrollando la propuesta política e ideológica puesto que permite la capacidad de unidad y cohesión, además que transciende en las prácticas sociales, entre ellas las ideas, formas de interactuar, conocer, decir y aprender. En

este sentido, lo hegemónico no solo se trata de un eje dominador sino de relaciones que se establecen entre las clases subordinadas y las dominantes a través de consensos y consentimientos ideológicos.

Es así, que lo hegemónico y lo alternativo se entrecruza entre situaciones del pasado y el presente en el campo de la educación, articulando los discursos, lo saberes y las prácticas, lo que ha permitido asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, ofreciendo una educación de calidad para mitigar focos de pobreza, exclusión e inequidad social, reconociendo la diversidad de las Infancias en un marco cultural, además de entender a la educación como un sistema complejo integral y permanente.

Finalmente, la Política Pública para la Infancia en Colombia, es un proceso que se ha desarrollado entre tensiones y discontinuidades, puesto que estas políticas se han orientado a partir de situaciones que vulnerabilidad para la infancia, hace poco se ha observado la política educativa como una estrategia de prevención de riesgo y vulnerabilidad.

Una de las tensiones que más se destaca es el asistencialismo que se caracteriza por la atención entre el cuidado, la alimentación y la higiene, sin embargo, se encuentra un punto de equilibrio con las propuestas alternativas en las que se exige unas condiciones satisfactorias de cuidado de la salud, la seguridad, la nutrición y el respeto por los derechos fundamentales.

Otra de las tensiones tiene que ver con los lineamientos curriculares que tienen como objetivo orientar la practica pedagógica de los docentes de primera infancia, a través de estos lineamientos se logran señalar aspectos importantes para que la comunidad educativa logre construir y organizar una propuesta curricular, partiendo de la autonomía, la participación y el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, de esta forma se incorpora el concepto de diversidad, garantizando el pleno desarrollo de las capacidades, la diferencia y la inclusión.

Así, la Política Educativa para la Infancia se ha convertido en la estrategia que permite velar y configurar un marco legítimo que permite exigir al Estado la restitución, la garantía y cumplimiento de las necesidades de todos los niños y niñas de país.

Rincón, C. (2016). *Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica*, revista Infancias, *15* (2), 2-12.

Este texto elaborado por la doctora Cecilia Rincón Verdugo surge como parte de un proyecto de investigación elaborado desde la UNAM en conjunto la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt-México), con el cual se busca dar cuenta de los resultados de la investigación, los imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas, en el que se logró adentrar en la historia de los imaginarios, sus significados y el uso que los sujetos inscritos en las relaciones, en los cuales se encuentran docentes y niños, estos últimos como sujetos de la política.

Dentro del estudio histórico se logra elucidar que la historia lineal y con datos exactos y permanentes es tan solo una expresión, ya que la evidencia apunta a un camino discontinuo, con cambios en los discursos que han requerido espacios de crisis para ser sostenidos a lo largo del tiempo como parte de la estructura social, por lo que los imaginarios si bien son formas que permiten comprender el orden social, se configuran dentro una lucha constante entre las significaciones instituidas e instituyentes expresadas en un tiempo determinado.

Así pues, la infancia como institución imaginaria ha requerido de procesos de adaptación, reconocimiento y legitimidad, de allí se pueden observar significaciones imaginarias instituidas que emergen en los docentes contemporáneos, de tan diversas formas como: “los niños y niñas aprendices y seres en formación” o “de seres que requieren amor y cariño”.

También se pueden encontrar significaciones imaginarias instituyentes que se reconocen dentro del ejercicio de interpretación como aquello que se percibe y acepta como natural dentro

de la cultura (Castoriadis, 1975), las instituyentes identificadas por Rincón son 3 grupos: la primera de ellas indica que los maestros conciben a los menores como seres frágiles, por lo cual se delinea una mirada asistencialista y de protección. El segundo grupo insta sobre los niños como sujetos activos y en construcción de su autonomía, siendo seres distintos a los adultos o seres con su propio mundo, con lo cual se puede exponer el término de subjetividad en su experiencia. El tercer y último grupo se refiere a los niños y niñas como sujetos de derechos, por lo cual se transforma el primer grupo acerca del niño como objeto de protección y se percibe ahora una responsabilidad en los adultos hacia los menores y una extensión del segundo grupo como una consideración sobre la infancia que emerge desde la diversidad.

El discurso de los niños como sujetos de derecho ha llevado al reconocimiento cauteloso de multiplicidad de infancias, siendo Colombia un espacio multicultural cuyas comunidades abogan por el reconocimiento, respeto y protección, así se han promovido documentos dentro de la práctica jurídica la constitución nacional, la ley de infancia y adolescencia y otros enunciados como la protección integral, con los cuales los niños esperan que el estatus de seres con derechos civiles y políticos sea garantizado.

Para concluir el presente capítulo se puede señalar algunas similitudes halladas en el rastreo y análisis de los anteriores documentos, artículos, investigaciones, que se relacionan plenamente con el trabajo de investigación, gracias a ello se logró realizar las siguientes precisiones, en primer lugar, se identificó el reconocimiento de la interculturalidad como una diálogo que debe darse en los espacios educativos, pues es un tema que nos converge a todos y todas en términos de participación, equidad, tolerancia y convivencia, generando un ambiente de reconocimiento y crecimiento desde una perspectiva incluyente entre ciudadanos, cabe resaltar la importancia que

tiene ejercicio en estos procesos, surge a partir de lograr vincular las diversas experiencias de las comunidades migrantes, pues este tipo de procesos van más allá del concepto, es un ejercicio de escucha, empatía, aprendizaje y retroalimentación . En segundo lugar, se visualiza la emergencia de integrar diálogos y estrategias donde se haga visible la intervención de la escucha de saberes, experiencias, creencias que llevan consigo tanto los niños y niñas como sus familias, se hace necesario esta mediación, debido a las fuertes migraciones de diferentes ciudadanos a las grandes urbes, haciendo de este un ejercicio de bienvenida y acogida.

Desde las anteriores orientaciones los grupos de derechos humanos, estudiantes y organizaciones se interesan por indagar a profundidad por los procesos de interculturalidad y su problemática para así abordarla de forma crítica y sustentable.

En tercer lugar, es evidente la diferencia en el manejo del discurso, práctica en relación a la interculturalidad tanto en Europa como Centro América y Latinoamérica, en el caso europeo se logra interpretar la interculturalidad como un enfoque, dado a las pautas y su implementación debido a las realidades migrantes, para Latinoamérica y Centro América se aborda como un cambio de la forma de pensar de las poblaciones, la aceptación, el respeto por el otro, estas dos visiones se entretejen puesto que las dos se interesan por generar un diálogo entre todas las culturas. Otro de los hallazgos encontrados es la importancia de discutir sobre el reconocimiento de los derechos de los diferentes territorios, como un ejercicio de reivindicación y restitución, utilizando el diálogo intercultural que impregne todos los escenarios sociales entre ellos, familiar, comunitario, laboral, académico, entre otros, pues si no se logra afectar las anteriores esferas sociales no se lograría verdaderas transformaciones.

Finalmente teniendo en cuenta las presiones encontradas, este capítulo aporta y robustece la investigación en términos de significaciones, conceptos, perfectivas, diálogos y discusiones debatidos desde el campo internacional y nacional relacionados con la interculturalidad, entendido como un ejercicio de dialogo e interacción, que se interesa por el reconocimiento y aprendizaje con el "otro" en un ambiente de armonía, respeto, convivencia y tolerancia, aprovechando la diferencia, como una oportunidad de cambio, restitución de derechos y participación, pues nos encontramos en un mundo globalizado, que se caracteriza por sus constantes cambios y migraciones, esta situación es evidente en la cotidianidad, la práctica profesional, específicamente en los salones de clase donde convergen diferentes culturas de nuestros país, pues cada niño y niña trae consigo una historia, que merece ser escuchada, para construirnos en compañía del otro, mejorando la convivencia y la tolerancia, superando situaciones de invisibilización, discriminación y segregación de las diferentes culturas.

Ahora bien, se logra interpretar a raíz de las definiciones, discursos, debates sobre la interculturalidad que ha construido diferentes autores e investigadores tanto europeos como latinoamericanos se llega a un punto de encuentro donde la interculturalidad va más allá de un ejercicio de tolerancia y respeto, se espera que sea una práctica que trascienda del discurso académico, busca que se convierta en un ejercicio que traspase fronteras, que se convierta en política pública, que brinde herramientas para su puesta en práctica e integración política, educativa, económica, y cultural, de esta forma se superen las desigualdades, la segregación y la marginación, convirtiéndose en una relación simétrica y dialógica entre culturas, es importante que estas voluntades sean construidas partiendo de las realidades de las comunidades.

En suma, la construcción de este capítulo aporta a la perspectiva tanto teórica como metodológica de la presente investigación, pues fue evidente que la mayoría de los trabajos

abordados. las diferentes teorías y significaciones sobre las representaciones sociales, la cultura, la interculturalidad, la experiencia pedagógica y la infancia, permitiendo la comprensión profundización, y categorización de la información para lograr interpretar, analizar y construir nuevas posturas, de igual forma se observó que la mayoría de investigaciones se utilizó la etnografía, con un enfoque cualitativo donde el sujeto y objeto de investigación son uno solo; así mismo se logró interpretar la interculturalidad debe ser abordada como una estrategia alternativa de trabajo académico tanto en las escuelas como en universidades, dada a la importancia que tiene dentro de la educación, para el desarrollo de un país con verdadera equidad e igualdad en todos los derechos.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL



"La cultura está situada en el entendimiento y el corazón de los hombres"
Clifford Geertz

Figura 3*Mi infancia en imágenes. Luisa Aldana y Eliana Aldana Bogotá D.C (1997)*[3]

[3]Fotografía con consentimiento informado para su utilización, de Luisa Aldana y Eliana Aldana

El capítulo que se desarrolla a continuación, da cuenta de los referentes teóricos y conceptuales que orientan la presente investigación, para ello se propone cinco categorías: Representaciones sociales, Cultura e Interculturalidad, Educación intercultural Infancia y Prácticas Pedagógicas, las cuales se profundizan a partir de las consultas y profundizaciones a las diferentes teorías, discursos e ideas de algunos autores especialistas en el tema, con el propósito de conceptualizar, enriquecer y brindar mayor fundamentación y validez a la investigación.

3.1. Representaciones sociales: proximidad histórica y conceptual

Este apartado ha estado en proceso de construcción desde año 2018 en el trabajo investigativo titulado "*Representaciones sociales de Afrocolombianidad de niños y niñas de grado transición de la IED María Mercedes Carranza. Propuesta didáctica "De dónde vengo yo cultura saber y sabor",* para optar al título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo junto con mi compañera Valentina Garzón Chávez quien realizó aportes relevantes durante el proceso.

Para iniciar la construcción de esta categoría es necesario realizar un rastreo histórico y una proximidad conceptual sobre las representaciones sociales, por tal razón es importante conocer las ideas de Durkheim sobre las "*Representaciones individuales y Representaciones Colectivas"* para ello Héctor Vera (2002) en su artículo *"Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim"* allí expone la teoría sociológica del conocimiento de Durkheim la cual inicia en 1898 con un ensayo sobre "Representaciones individuales y representaciones colectivas", como se afirmó anteriormente, su teoría del conocimiento busca encontrar respuesta a fenómenos sociales, partiendo de la necesidad de explicar los fenómenos individuales por el estado de la colectividad y no desde la individualidad. Pues el individuo nace de la sociedad y no la sociedad de los individuos (Durkheim, 2000, citado por Vera 2002 p.107) en este sentido el estudio de un fenómeno social recae en la influencia

colectiva, que están cargado de valores, ideales tanto religiosos, morales, estéticos y económicos, estos son organizados y clasificados, dotando al individuo con un lenguaje y saber, constituyendo de esta forma una vida en sociedad. (Durkheim (2000), citado por Vera, 2002).

De acuerdo a lo anterior se infiere que el conocimiento o el pensamiento que desarrolla un individuo dentro de un grupo social no es el mismo pensamiento que podría adquirir desde su individualidad, en este sentido tanto Durkheim como el psicólogo y filósofo Wilhelm Wundt (1879), hacen una clara y amplia diferenciación entre las representaciones individuales y colectivas. La primera se refiere a la vida mental del individuo y la segunda se refiere a la vida colectiva. Las representaciones colectivas se generan a partir de las acciones que subyacen de los individuos, en resumen, para Durkheim las representaciones colectivas dependen de las individuales, pero no de manera aislada, desde una perspectiva colectiva o conjunta, esto quiere decir que, las clasificaciones y asociaciones recaen a partir de un principio común de origen social de una comunidad a través de las asociaciones, las personas logran exteriorizar sus representaciones.

Gracias a los aportes realizados por el reconocido sociólogo fundador del concepto de las representaciones colectivas, hizo hincapié para que psicólogos sociales se interesaran sobre las representaciones, como lo hizo el psicólogo social Rumano Serge Moscovici (2000) quien se sumó al concepto de representaciones colectivas de Durkheim (2000), de igual forma se unieron Denise Jodelet (1982) con un enfoque procesual y Jean Claude Abric (1994) con un enfoque estructural entre otros, quienes realizaron valiosos aportes desde sus percepciones e ideas generando nuevas concepciones sobre las representaciones sociales y la comprensión de los fenómenos de carácter social.

Es así que las nociones de las representaciones sociales que plantea cada uno de los autores mencionados anteriormente, como es el caso de Serge Moscovici (1979) quien se considera el fundador de la teoría de las representaciones sociales y la define como:

> Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p.17-18).

De acuerdo con lo anterior se puede deducir que para Moscovici (1979) las representaciones sociales se pueden interpretar como un sistemas de valores, ideas, significaciones y prácticas que tiene como finalidad permitir a los individuos orientarse en el mundo social, material y poder participar de él, facilitando la comunicación entre los miembros de la comunidad, aportando un código para el intercambio social y denominar, clasificar e interpretar los aspectos del mundo, la historia individual y grupal.

En consecuencia, las representaciones sociales no son solamente la forma cómo interpretar el mundo o la realidad, va mucho más allá, estas representaciones son construcciones colectivas e intersubjetivas que llenan de sentido al objeto, de esta forma el individuo apropia, organiza y significa a través de un sistema contextualizado, esto quiere decir que el sujeto hace parte de una colectividad y se construye a partir de las ideas significantes de su comunidad, que a su vez son influenciadas por el contexto, la cultura, el tiempo y la historia (Sarmiento, 2018, p.49-50)

Ahora bien, se abordará la postura estructuralista que nos ofrece Jean Claude Abric (1994) la cual se centra en los procesos cognitivos, estos permiten interpretar la forma en la que los seres humanos aprehendemos e interactuamos desde las situaciones de la vida cotidiana, las características del medio ambiente, los discursos que allí circulan, acompañado de las significaciones que cada persona atribuye a sus aprendizajes (Abric, 1994). La noción de sentido

común, se constituye a partir de las experiencias, discursos, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a partir de concepciones que se adquieren a través de la comunicación en un entorno familiar, educativo, laboral, tomando parte fundamental de esta representación.

Por tal razón las representaciones sociales demuestran cumplir un papel fundamental en la interacción y comportamientos adoptados por los sujetos o grupos sociales teniendo en cuenta que estas representaciones están basadas en sistemas de valores que dependen de su historia, contexto social e ideológico en la que está rodeado el sujeto o el grupo.

En suma, bajo la perspectiva de la psicóloga social Denise Jodelet (1986) seguidora de Moscovici se destaca por sus invaluables aportes a la teoría de las representaciones sociales desde un enfoque procesual que está plenamente relacionada con la complejidad histórica-social, afirma que la construcción de estas representaciones se enfoca en el proceso de construcción del conocimiento, a continuación, se amplía el concepto de representaciones sociales en ideas de Jodelet (1986):

> Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (p.472).

En este sentido para Jodelet (1986) las representaciones sociales tienen un enfoque transversal que atraviesa el campo, político, educativo, ambiental y salud, permitiendo la mediación entre la cultura y la interpretación de la realidad, es así que todo lo representamos y lo transformamos en sistemas de codificación e interpretación, que son proporcionados por la sociedad, le damos un significado a partir de la experiencia, las costumbres, las interacciones, el lenguaje toma un papel

importante en esta construcción puesto que permite simbolizar todo lo que visualizamos, en este orden de ideas las representaciones sociales están cargadas de sentido común es decir, todo lo representamos desde objetos, imágenes, creencias e ideas, estas son proyectadas a partir de la sociedad.

En síntesis, la representación para Jodelet (1986) tiene cinco características fundamentales: "siempre es la representación de un objeto, tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible, las ideas, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico, tiene un carácter constructivo, autónomo y creativo". (p.11).

En este sentido las representaciones sociales son una manera de interpretar, pensar y conocer la realidad, de esta forma los seres humanos apropian su entorno social. En ideas de Cellamen y Vásquez (citado Abric, 1994) las representaciones muestran que:

> No existe realidad objetiva, toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en un sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. (p.12)

Por tal razón las representaciones sociales cumplen un papel fundamental en la interacción y comportamientos adoptados por los sujetos o grupos sociales teniendo en cuenta que estas representaciones están basadas en sistemas de valores que dependen de su historia, contexto social e ideológico en la que está rodeado el sujeto o el grupo.

Cabe resaltar que las representaciones sociales no son netamente la construcción social y de interacción o juicios de valor, también es el producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo constituye la realidad que le enfrenta y le atribuye una significación específica, así lo afirma (Abric, 1987, p.64). Es decir que le atribuye significaciones que dependen de factores naturales, social, ideológico, contexto inmediato y lo asimila directamente

con la situación en la que está viviendo, de esta manera la representación se convierte en un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, que contribuye y determina comportamientos, anticipaciones y expectativas.

Dicho anteriormente, las significaciones son uno de los componentes más importantes de las representaciones, pues estas están determinadas por efectos del contexto social, así lo afirma Doise, (1992 p.189, citado por Abric, 1994) "la significación de una representación social está enlazada o anclada siempre de significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado" (p.140).En este sentido para entender las representaciones sociales es necesario tener de referencia un contexto social que no se limite al método discursivo.

Ahora bien, como lo afirma Castorina (2003) "un aspecto genético de las representaciones sociales aparece en la interacción social, en la cual los individuos se encuentran, hablan, debaten, resuelven conflictos es decir se comunican entre sí" (p.37). Así que las representaciones sociales son las nociones que tiene un sujeto sobre otro sujeto, objeto o algo que se encuentra en el entorno de esta surge una construcción colectiva de esa noción o representación, esto significa que esa construcción integra el conjunto de valores y nociones ya existentes en esos grupos.

Las anteriores afirmaciones se enlazan con las ideas de Moscovici (citado por Castorina, 2003) afirmando que:

> Las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que tiene una doble función en primer lugar: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material para dominarlo, en segundo lugar, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, apropiándoles un código para el intercambio social y un código para dominar, clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos del mundo y de la historia individual y grupal. (p.30).

En síntesis, podemos afirmar que la teoría de las representaciones sociales tiene varios enfoques que se encuentran y toman distancia, esta situación hace que la teoría se caracterice por su heterogeneidad, puesto que puede ser interpretada desde distintos ángulos como lo es el de Moscovici (1979) quien se inclina hacia lo cognitivo, Jodelet (1986) su enfoque se dirige hacia lo procesual y cultural, por otra parte, Abric (1994) se interesa por lo cognitivo, estructural y experiencial.

Estas son algunas concepciones sobre las representaciones sociales que complementan la conceptualización de este referente teórico permitiendo identificar y visualizar cómo los sujetos pertenecientes a una sociedad asimila y construye su realidad a partir de las nociones que irán construyendo y orientado su conocimiento a partir de la elaboración de sus propios códigos de interpretación culturalmente marcados, en este sentido las representaciones sociales se gestan en la vida cotidiana y significaciones que obtienen a través de la comunicación y las interacciones entre los seres humanos.

3.1.1 Núcleo central de las representaciones

Retomando la postura de Abric (1994) quien afirma que toda representación social está compuesta por un núcleo central, en palabras del autor el núcleo "es el elemento fundamental de la representación, a la vez determina la significación y la organización de la representación" (p.11) es decir condensa el sentido coherente, consensuado y estable que a su vez es resistente al cambio de R.S.

Por otro lado, el esquema planteado por Abric permitiría reflejar las transformaciones producidas en las representaciones sociales, según el grado de modificación generado en el núcleo de la representación. En suma, se podría entender que el carácter más adaptativo son las

estructuras *periféricas* las cuales facilitan la adaptación cotidiana de los individuos para una mayor flexibilidad en sus prácticas sociales.

Adicionalmente el autor afirma que la centralidad de un elemento no puede ser netamente cuantitativa, también debe estar compuesta por una dimensión cualitativa que tiende ser mucho más fuerte e idéntica, la cual depende de los discursos de los sujetos y la significación que le otorgue a la representación.

De acuerdo a lo anterior el núcleo central no solo está compuesto de estructuras periféricas y dimensiones cualitativas y cuantitativas, también poseen de dos funciones según Abric (1994):

Una función generadora: Es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que estos elementos toman un sentido, un valor. (p. 10)

Una función organizadora: Es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación. (p. 10)

3.1.2. Elementos periféricos de la representación

Para Abric (1994) afirma que existen elementos o estructuras periféricas que se organizan alrededor del núcleo central, por tanto, el valor y la función de estos elementos son definidos por el núcleo. En palabras del autor el concepto de la periferia de la representación "constituye lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respeto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias" (p.23), adicionalmente estas estructuras suelen estar organizadas por jerarquías, las cuales se ubican en una posición cercana o lejana del

núcleo central, generando una solidificación en el significado de la representación (Abric, 1994). Es así que los elementos periféricos cumplen un papel importante en la representación pues constituyen un mecanismo de comunicación entre el núcleo central y la situación concreta donde se elabora la representación las cuales se dividen entre funciones esenciales según Jean Claude Abric (1994)

Función concreción: Directamente dependientes del contexto. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido del sujeto. (p.24)

Función regulación: Más flexibles que los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden entonces ser integradas a la periferia de la representación tal a cuál información nueva, tal a cuál transformación del entorno. (p.24)

Función defensa: El núcleo central de una representación (como ya se mencionó) resiste al cambio, puesto que su transformación ocasiona un trastorno completo. Por tanto, el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación. Constituye lo que Flament (1987) (Citado por Abric, 1994) llama su «parachoques». (p.24)

Cabe destacar las ideas de Rodríguez (2003) quien plantea que existe una diferencia entre los elementos periféricos y el núcleo central los cuales ilumina los procesos de transformación de las representaciones sociales, allí se distinguen tres procesos:

a) La transformación de resistencia donde los elementos que cambian son solo periféricos; b) la transformación es progresiva que ocurre cuando el núcleo central es modificado por la integración de nuevos elementos sin fracturarse el sistema central, por último, c) la

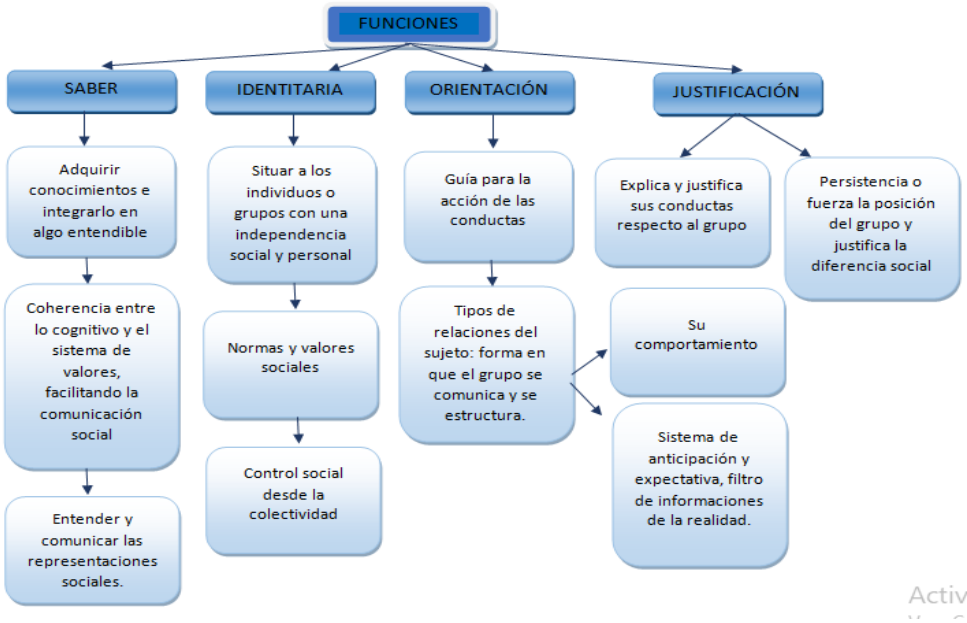
transformación total, directa y completa del núcleo central que ocurre cuando los mecanismos de defensa son incapaces de cumplir su rol" (Rodríguez, 2003, p. 61-62**)**

Esto quiere decir que los elementos periféricos están compuestos por tres funciones que suelen proteger según la necesidad del núcleo central, sin embargo, estos elementos periféricos pueden tener un carácter adaptativo y fluctuante lo cual facilita la adaptación cotidiana de los individuos y flexibilidad en las prácticas sociales.

3.1.3. Funciones de las representaciones sociales

Profundizando en los aportes realizados por Abric (1994) las representaciones sociales son el resultado de un proceso mental donde un individuo o un grupo reconstruye, enfrenta y le atribuye una significación específica a su realidad. Es así que existen cuatro funciones que se relacionan con la práctica social tales como: función de *saber*: la cual permite entender y explicar la realidad en que se desarrolla; la función *identitaria*, esta permite elaborar una identidad social y personal; función de *orientación*, corresponde a orientar las conductas dentro de las interacciones sociales, cómo se estructura y se comunica la realidad; por último se encuentra la función *justificadora*, esta permite explicar y justificar sus conductas de acuerdo a la situación, reforzando la posición social del grupo.

Figura 4*Funciones de las representaciones sociales*



Nota: En la anterior figura se detalla las funciones de las representaciones sociales.

Fuente Abric (1994)

Abordar las representaciones sociales brinda la posibilidad de entender la dinámica de las interacciones, de igual forma permite develar las significaciones y prácticas sociales determinadas, pues la representación, los discursos y la práctica son un entramado de situaciones que conversan mutuamente, por tanto las representaciones como sus funciones contribuyen sustancialmente a descubrir cuáles son las significaciones que tiene los maestros de primera infancia en relación a la interculturalidad, por tal razón el presente trabajo investigativo se acoge principalmente al enfoque de Abric (1994), retomando algunos fundamentos metodológicos que ofrece el autor en su obra *Metodología de recolección de las representaciones sociales.* En el presente texto presenta dos tipos de métodos, entre ellos el interrogativo y los asociativos, en el capítulo IV marco metodológico se explica que métodos y técnicas se utilizaron en la presente investigación.

Seguidamente, se presenta la categoría de cultura e interculturalidad, la cual hace parte del proceso investigativo que permitirán descubrir las representaciones sociales de los docentes de grado preescolar.

3.2 Cultura e interculturalidad

Inicialmente para ahondar sobre el concepto de interculturalidad es necesario definir y entender qué es cultura, pues es un concepto que algunas veces suele ser difícil de conceptualizar por sus múltiples interpretaciones a lo largo de la historia, sin embargo se puede interpretar la cultura como algo dinámico que está sujeto a cambios dentro y fuera de ella, sus principales indicios se encuentra en las tradiciones, creencias, saberes y significados compartidos que permiten al sujeto adaptarse al contexto, por otro lado se encuentra las culturas que son construcciones propias de los seres humanos, que se componen por una serie de características generales que las definen, de esta forma se diferencian unas de las otras, donde todas son válidas por su riqueza y particularidad, pues estas están cargadas de sentido gracias a su construcción histórica, transmitida de generación en generación, esta situación permite que sea un producto dinámico y vivo que nos diferencia y nos valida como grupos humanos.

En ideas del antropólogo Clifford Geertz (1987), la cultura se puede entender como un conjunto de símbolos y significados que son compartidos y guían la conducta de los individuos. (Geertz,1987) esta definición se relaciona con la teoría de las representaciones, pues afirma que la cultura se constituye a partir de las significaciones y las estructuras psicológicas de los individuos, puesto que la cultura no solo son creencias, ni conocimiento de alguien sobre algo, va más allá, como lo define el antropólogo, es una *urdimbre de significaciones*, esto quiere decir que son desarrolladas por los sujetos a través del tiempo de forma consecutiva, las cuales tiene

significados objetivos como subjetivos, por ello la cultura debe ser interpretada y no definida, gracias a sus constantes cambios y gran diversidad en sus significaciones.

Adicionalmente existen algunas señas culturales, entre ellas se encuentran las tradiciones, las costumbres, los saberes, las prácticas y valores, estas señales permiten un acercamiento sobre la cultura y el hombre, pues el hombre es un ser compuesto por un entramado de sistemas biológicos, psicológicos, sociales y culturales que se entretejen y se alimentan, de igual forma son maleables en el transcurrir del tiempo, desde la antropología se puede inferir que el hombre está dispuesto a cambiar sus papeles y sus representaciones, con el fin de adaptarse a un espacio o lugar.

En palabras de Geertz (1987) el hombre dentro del concepto de cultura se interpreta como "individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significaciones históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustituimos y dirigimos nuestras vidas" (p.57). Esto quiere decir que el ser humano está sumergido dentro de la cultura, lo que permite interpretar la realidad a través de ella y a su vez esta se alimenta del hombre.

La anterior afirmación se complementa con la interpretación de Taylor (1975) la cual menciona "la cultura es un todo complejo que incluye el conocimiento, las ciencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto sea miembro de la sociedad". (p.33) en este sentido, se podría definir como un entramado de conocimientos, tradiciones, costumbres y hábitos que son inherentes a las personas dentro de la sociedad y estas a su vez son aprendidas, heredadas o transmitidas.

En este orden de ideas, antes de realizar el ejercicio de indagar sobre las representaciones sociales de interculturalidad es de vital importancia comprender que es cultura, puesto que

Colombia se caracteriza por su amplia diversidad cultural, donde existen múltiples, pueblos, grupos, organizaciones indígenas, afro, campesinas, que se caracterizan por sus diversas formas como conciben e interpretan el mundo, por ello es relevante comprender las diferentes concepciones y significaciones que se han construido y la forma como la representa e incide en la práctica pedagógica.

Finalmente el ser humano es un ser que está inserto en un mar de significaciones que se irán construyendo a partir de sus propias interpretaciones, acciones, saberes que se complementan con la relación con los otros, estas significaciones pueden ser flexibles y maleables de acuerdo al momento histórico en que se encuentren, las experiencias individuales y colectivas, las interacciones sociales se suman en la construcción de las representaciones sociales, las cuales se entienden como estructuras socio cognitivas que permiten ubicarse, comprender y actuar sobre la realidad social.

3.2.1. Conceptualización sobre la interculturalidad

Comprender e interpretar la cultura como un entramado de significaciones donde el individuo comparte valores, creencias y tradiciones, se puede concebir la cultura como un asunto de identidad y experiencia personal y colectiva, ahora bien, se puede relacionar plenamente con las definiciones sobre interculturalidad, puesto que la cultura y la interculturalidad coexisten en un espacio de igualdad, tolerancia, dignidad y enriquecimiento colectivo, por ello se puede entender que la interculturalidad emerge como una herramienta de emancipación, lucha, diálogo y transformación de las sociedades.

Ahora bien, para llegar al concepto de interculturalidad ha sido un proceso de largo aliento, intervenido por luchas, ideas, perspectivas en consecuencia de la reivindicación con las minorías,

para entender a profundidad el hecho de las luchas y la reivindicación es necesario retomar los aportes Wilmer Villa (2010) quien ofrece un breve recuento de los 90 y el siglo XXI, por este tiempo se elaboraron las cartas magnas de Centro y Sur América, allí se reconocían los derechos humanos de unos pocos grupos favorecidos, dejando de lado a los pueblos, afectando y vulnerado los derechos de estas poblaciones menos favorecidas. Es así que en aquella época realizaron artículos fortaleciendo al estado, lo administrativo, lo jurídico, la cúpula militar, se podría decir que manipularon el poder en razón a las grandes masas, dejando a lado las culturas, las lenguas que pertenecían a cada uno de los países, como lo expresa Villa (2010) en el siguiente ejemplo

> Un fiel reflejo de esta situación la podemos encontrar en el lema que aparecía en unas de las paredes de la Academia Colombiana de la Lengua "un Dios, una raza, una lengua", este era el sentido de proyección de la nación, recargado en un dios que debía de ser el cristiano, una raza correspondiente con la herencia ibérica de los españoles que por medio del mestizaje, aseguraba el blanqueamiento de los negros e indígenas, y una lengua correspondiente al español o castellano; las demás religiones, razas y lenguas quedaron por fuera del encuadre de la identidad nacional. (p. 42)

Es evidente la fuerte invisibilización que existía en la época, puesto que la colonización que trajo consigo la imposición de la religión, la lengua y las costumbres traídas de occidente, cercenaron todo aquello que fuera diferente, posicionando sus costumbres, creencias, religión y su lengua a la fuerza, para nadie es un secreto la deuda que se tiene con las poblaciones indígenas, afro, campesinas pues ha sido un proceso histórico que se ha venido transformando a través del tiempo, sin embargo, aún se encuentra en proceso de construcción e interpretación.

Desde otra perspectiva Aleida Alavés (2014) afirma que la interculturalidad surge de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, pues señala que antes de llegar al concepto de interculturalidad existieron otros conceptos como la tolerancia, el pluralismo, y el multiculturalismo, los cuales le dieron paso a la interculturalidad.

En consecuencia, la tolerancia posmoderna a finales del siglo XX según Alavés (2014) es considerada como el respeto por la diversidad de las etnias y culturas, en ese sentido respeta los valores ajenos.

En cuanto al pluralismo podría entenderse como un concepto un poco más complejo, sin embargo, Satori (2008) retomado por Alavés (2014) menciona que "el intento primario del pluralismo es asegurar la paz intercultural, no fomentar una hostilidad entre culturas" (p.33) es así que se trata de fomentar un respeto y reconocimiento recíproco e incluyente Alavés (2014):

> Por lo quelas esferas de la religión, la política y la economía deben estar adecuadamente separadas y ninguna debe sobreponerse a la otra, toda vez que el pluralismo anhela una política de paz. El pluralismo también se refiere a una sociedad no disociada, fragmentada y conflictuada, sino que se establece a partir de las denominadas asociaciones múltiples de carácter voluntario y abierto, por decisión propia y no construidas artificialmente. (p.33)

Por su parte, el multiculturalismo en palabras de Alejandro de Lafuente (2008) retomado por la autora, señala que este surge como "un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de origen: la visión del ser humano es de igualdad no de diferencia" (p.33).

En consecuencia, el concepto de interculturalidad como lo menciona Araceli Mondragón (2010) retomado por Alavés, indica que el término emerge poco después del concepto de multiculturalidad como complemento, por ello es normal que a finales del siglo XX ambos términos se utilicen para analizar las realidades sociales y políticas por ende Alavés (2014) esclarece la propuesta multicultural:

> Si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia. (p.41)

De acuerdo a lo anterior, la interculturalidad podría entenderse como una relación entre culturas, donde emerge un diálogo, comunicación y aprendizajes que se enlazan, se nutren una de la otra, fortaleciendo la identidad cultural, que está compuesta por tradiciones, creencias, saberes, prácticas que pertenecen a un grupo determinado, en ese orden de ideas se podría entender que la interculturalidad según Tubino (2004):

> No es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría, es una propuesta ética. Más que una idea, es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo, más incomunicado interculturalmente (p.3)

En este sentido la interculturalidad surge como una necesidad en un mundo que se encuentra en constante cambio, debido a los avances, retrocesos, conflictos, desplazamientos, estas situaciones se han reflejado a través de la historia, afectando de manera positiva o negativa las prácticas, discursos, creencias, tradiciones, es allí donde la interculturalidad emerge como un diálogo entre culturas rescatando los saberes para aprender del otro en una relación de enriquecimiento y transformación.

Por otro lado, retomando la postura de Villa (2010) expone dos vertientes de la interculturalidad, la primera quien la expone Catherine Walsh (2009) como la *interculturalidad crítica* como una "herramienta, proceso y proyecto que se construye desde las problemáticas de las personas" (p.12) y la segunda denominada como *interculturalidad como acción situada"* propuesta por él, en colaboración del docente Ernell Villa. Cuya propuesta define que para hablar y tratar con la interculturalidad no solamente debe ser un cambio de "contenido" sino también de "forma", que permita incidir en la conversación que tiene el diálogo intercultural. como lo menciona Villa (2010) retomando a Walter Mignolo.

> Si el desprendimiento significa cambiar los términos de la conversación (y, sobre todo, de las ideas hegemónicas sobre lo que son el conocimiento y el entendimiento), entonces el

> cambio de terreno es un momento fundamental en este proceso no significa que se es intercultural sólo adoptando nuevos contenidos sin llegar a cambiar las formas de dominación y mucho menos sin transformar los modos de explotación que se han perpetuado a través de las clasificaciones raciales. Es cierto que para desarrollar procesos de construcción interculturales necesitamos "un cambio de terreno". (p.41).

De acuerdo a la anterior afirmación , se puede inferir que es necesario realizar un cambio de terreno que posibilite generar un discurso que vaya más allá del simple discurso multicultural, donde se ve solamente reflejado las creencias, costumbres, tradiciones de las poblaciones más vulnerables como un reconocimiento, se trata de conocer, de ser parte de, de explorar, no es suficiente tener una mirada superficial de la situación, tal como lo afirma Villa retomando la idea de Adolfo Albán quien señala: "uno no puede llegar a reconocer lo que no conoce". No es posible entonces desplazarse a un suelo diferente sin moverse y mucho menos sin cambiar las formas de "ver" y "nombrar" (p.41).

Puesto que el lenguaje toma un papel importante en el proceso de legitimación, a través del lenguaje el ser humano representa su realidad, es decir que los individuos utilizan el lenguaje para aprehender, reconocer y realizar un proceso consciente de los acontecimientos. En este caso la experiencia, los actos las personas y los objetos son sujetos de significación, desde allí se origina la producción de sentido. Se podría interpretar que Villa (2010) se refiere a la representación y el lenguaje para la formalización de la interculturalidad.

3.2.2. Diálogo intercultural

Se entiende como un proceso de intercambio abierto, respetuoso y enriquecedor donde las personas y grupos sociales comparten opiniones sobre sus tradiciones, orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, basados en la compresión y el respeto mutuo, como un elemento que enriquece la vida, dado que es el punto de partida para experimentar a través de la interacción con el "otro" permitiendo construir comunidad entre diferentes culturas.

Acorde con la anterior afirmación es pertinente identificar cuáles son las medidas que propicien la conversación y las relaciones interculturales, para ello se retoma las ideas de Aleida Alavés (2014) quien menciona que existen cuatro dimensiones distintas e interdependientes que promueven la plática intercultural para la construcción de políticas públicas,

La primera de ellas se encuentra *la gobernabilidad democrática de la diversidad cultural* la cual se refiere al valor de la diversidad, los derechos de las personas que pertenecen a las minorías. En segundo lugar, *la participación y la ciudadanía democrática:* se destaca la participación de la ciudadanía en la vida social y económica en asuntos públicos con miras de propiciar cohesión social. En tercer lugar, se encuentra *la adquisición de competencias interculturales:* Es pertinente aprender, practicar y fomentar el diálogo intercultural, donde participen las autoridades, instituciones educativas, grupos y organizaciones sociales, religiosas y medios de comunicación.

Por último, se encuentra *espacios abiertos para el diálogo:* se enfatiza en la búsqueda de un diálogo intercultural como instrumento para entender y respetar la diferencia, la educación cumple un papel importante en la construcción de este espacio puesto que fomenta el reconocimiento del otro, sus derechos y deberes democráticos, con base en la diversidad cultural y social, lo que permitirá comprender los diversos contextos sociales.

Conforme a lo anterior, se puede entender que la interculturalidad se convierte invaluable en la interacción entre diferentes culturas, que permiten el acercamiento y aprendizaje del otro, de esta forma todos los individuos tienen la oportunidad de participar y ser escuchados en un ejercicio de abierto, respetuoso para comprender y aprender la diversidad en un proceso de restauración de derechos. De igual forma Alavés (2014) añade que existen otros criterios que sustentan la

ejecución y observancia de la política pública, entre ellos se encuentran, la hospitalidad, la soberanía alimentaria, la equidad social, la economía solidaria, el buen vivir, el desarrollo sustentable y finalmente la interacción y convivencia intercultural.

En este sentido, el diálogo intercultural amplía el campo de posibilidades y fortalece no solo la participación, el intercambio de saberes, el enriquecimiento colectivo e individual, la restauración de derechos y demás, sino también de forma paralela se construye un país encaminado al bienestar de todos y para todos.

Asimismo, cumple el papel de integrar la política, la sociedad, la economía y la cultura encaminadas a alcanzar objetivos comunes, entre ellos restablecer la igualdad, la dignidad, y la comprensión de la existencia de diversas prácticas y visiones del mundo, fortaleciendo la cooperación y la participación, de seguir este camino las personas logran complementarse, transformarse y ser consciente de la existencia del otro en una relación de tolerancia y respeto.

Finalmente, el objetivo de promover una conversación y discusión intercultural recaen en el respeto por los derechos humanos, erradicando la marginalidad y la exclusión, es allí donde este ejercicio se convierte en una herramienta de mediación, reconocimiento y reconciliación, convirtiéndose en un proceso de integración, trabajo mutuo encaminados al buen vivir.

3.2.3. Competencia intercultural

Para comprender el significado de la competencia intercultural es necesario traer a colación el termino choque cultural cuyo término según Rehaag (2006) “se refiere a las reacciones problemáticas que se pueden dar cuando alguien está durante un corto o prolongado tiempo en un contexto cultural desconocido” (p.5) esta situación suele generar en el individuo una sensación de estrés, pérdida de relaciones sociales, rechazo, desconcierto, miedo.

Este tipo de sensaciones afecta el proceso de adaptación, generando un colapso comportamental y emocional, pues el individuo no estaba preparado para ese encuentro cultural, sin embargo, la persona intentará reaccionar con base a sus propios paradigmas culturales, (Rehaag, 2006) esto quiere decir que tratara de utilizar sus propios conocimientos, conceptos, imágenes sobre el mundo para poder adaptarse, pero algunas veces los paradigmas culturales suelen ser distintos, lo cual suele producir problemas de comunicación, resolución de conflictos en un contexto determinado.

Por tal razón se hace necesario adquirir una competencia intercultural. "La competencia intercultural es definida como una capacidad de interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento" (Rehaag, 2006, p.6)

Según Bolton (2001) retomado por Rehaag, (2006) "la competencia intercultural no es una capacidad autónoma, sino más bien la capacidad individual, social, profesional y estratégica de sub-competencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente" (p.87). Partiendo de esta afirmación se logra interpretar que es necesario que las personas tengan claro sus conocimientos acerca de su propia cultura y otras culturas para lograr adaptarse al contexto, ya sea el idioma o las creencias, practicas, costumbres permitirán acercarse y adaptarse, logrando superar obstáculos, en este sentido propiciar un espacio de encuentro de dialogo sobre otras culturas, además permitirá que las personas tengan una disposición sin prejuicios, sin discriminación, generando una actitud abierta a conocer y aprender de los "otros".

Finalmente, la competencia intercultural refleja la habilidad de comunicarse de una forma asertiva y eficaz en un contexto desconocido. La comunicación deja siempre huella en los que

participan en ella, por ello se ha abierto la discusión de hablar de una educación intercultural que tenga como iniciativa reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, en un ambiente de armonía, aceptación, tolerancia y respeto de esta manera se contribuirá a la construcción de una sociedad en igualdad de condiciones.

3.3 Educación intercultural

En los discursos prácticos y cotidianos se percibe una mirada sesgada sobre la educación intercultural, puesto que se piensa que la educación intercultural es solo para los grupos minoritarios, pero no es así, puesto que la Constitución Colombiana (1991) es clara en reconocer el carácter multicultural del país, en este sentido la educación intercultural debería ser impartida a todos los colombianos que pertenezcan o no a un grupo minoritario.

Si bien sabemos que la interculturalidad se desarrolló gracias a las luchas populares realizadas entre los años sesenta y ochenta con el propósito de darle voz a los grupos sociales minoritarios y de esta forma establecer una democracia inclusiva e igualitaria, es importante tener en cuenta que no fue un ejercicio que se construyó de la noche a la mañana, lo contrario es un movimiento que se encuentra en constante cambio debido que nos encontramos en un mundo globalizado, que se caracteriza por diversos conflictos, transformaciones, avances y retrocesos, se trata de traspasar fronteras, a través de la discusión, la plática y divulgación, dando a conocer el valor y riqueza de cultural que hacen parte de nuestro territorio, pues todos tenemos una historia que contar, una maleta de saberes, costumbres, tradiciones que merecen ser escuchadas y reconocidas, es allí donde la escuela y la educación son el punto de encuentro de todas estas historias que se plasman en un gran telar de conocimiento que se tejen a través de la conversación, de esta forma se construye ciudadanos que comprendan, conozcan, e interactúen con las diversas culturas y realidades de nuestro país, profundizando su visión sobre el mundo.

Desde un punto de vista más del colectivo AMANI, (2004), citado por Guillermo Carabaño Tapia (2006) propone que la educación intercultural "habla de modelos de intervención, de métodos de enseñanza y de aprendizaje que, basados en unos principios de interés, respeto, empatía, etc., promueven estrategias y enfoques metodológicos coherentes con estos valores planteados para, con ello, crear situaciones de mayor igualdad y justicia". (p.229).

Es decir, es un proceso, una estrategia donde su principal intención es la construcción de aprendizajes y enseñanza basada en el respeto, la igualdad y la justicia. De esta forma "la educación intercultural supone una relación con la gestión de la diversidad cultural. Sus áreas de interés son la procedencia cultural de los niños y niñas (la peculiaridad de cada una de las relaciones entre ellas), así como la formación de ciudadanos en un mundo pluricultural y globalizado" (Chiodi & Bahamondes, 2002, pág. 74).

De acuerdo a lo señalado, se propone conocer las particularidades, procedencia, intereses, costumbres que lleva consigo cada estudiante, propiciando espacios de escucha y participación, utilizando el diálogo para conocer las diversas culturas que existen en el territorio colombiano, pues es la educación el puente que conecta y transforma los saberes, por ello "La educación intercultural debiera hacerse extensiva al sistema escolar, toda vez que la interculturalidad, el pluralismo y el respeto entre culturas constituye uno de los principales desafíos en los tiempos de globalización" (Chiodi & Bahamondes, 2002, pág. 74).

Por tanto, la educación intercultural es un proceso arduo y de largo aliento que debe ser aprovechado en todas las instituciones educativas, pues son la base para la construcción del tejido social, integrando a toda la comunidad, pues no es una atención que se utiliza para unos pocos diferenciados, sino un ejercicio que atienda a todas las variaciones mediante un conversación

crítica en una sociedad cooperativa (Lafuente, 2017) es decir, que la educación intercultural dote en igualdad de condiciones a todos los estudiantes, generando armonía social para la comprender la gran diversidad de prácticas culturales, en consecuencia, generar un diálogo crítico en un ambiente educativo genera la construcción de identidad y apropiación de los estudiantes.

Adicionalmente se hace necesario tener en cuenta la postura de Walsh (2009) sobre cómo debería ser interpretada la educación intercultural:

> La educación intercultural como una herramienta pedagógica que visibiliza de maneras distintas de ser, vivir y saber buscando el desarrollo y creación de compresiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, sino que también alienta otras formas de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p.15).

En este sentido la educación intercultural se convierte en un instrumento indiscutible para comprender la diferencia desde un campo transformador, enriquecedor que integra los distintos sentires a través de la construcción del tejido social, de igual forma actúa como instrumento para visibilizar las luchas de los movimientos sociales, políticos y étnicos.

Cabe resaltar que la postura que nos ofrece Walsh (2009) se articula plenamente con su visión sobre la interculturalidad crítica la cual afirma que "debe ser atendida como una herramienta pedagógica, que visibiliza las maneras de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo se articulan en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también se alimenta de los otros" (p.15).

En consecuencia se hace necesario retomar algunas ideas que se encuentran en el "Libro Blanco sobre el diálogo intercultural", el cual menciona que el aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales, no emergen por sí solas, estas deben ser enseñadas, aprendidas y practicadas durante toda la vida, es una situación que se debe convertir en algo cotidiano, por tal

razón, la familia, la escuela, las comunidades, la autoridades y la sociedad en sí, toman un papel crucial en la promoción y práctica de una plática intercultural.

Todas las apreciaciones retomadas parecen confirmar que como investigadora se buscó entender las representaciones sociales sobre interculturalidad en un contexto globalizado, cambiante y que están sujetas a relacionarse con la práctica pedagógica llegando a reflexionar sobre la importancia de comprender los alcances y oportunidades de cambio que ofrece la interculturalidad, a su vez entender cómo este ejercicio afecta de forma positiva la práctica pedagógica, pues toda acción que realicemos como maestros impacta la vida de los estudiantes que se están construyendo como ciudadanos que son parte de nuestro país.

3.3.1La educación intercultural y la normatividad nacional e internacional, en perspectiva de la primera infancia

En primera instancia la educación intercultural como concepto latinoamericano surge bajo un objetivo general el cual es generar una pedagogía de la diversidad para permitir el desarrollo de los pueblos indígenas y afrodescendientes en coexistencia con los demás grupos culturales (Rodríguez, 2017). En la educación intercultural el trabajo debe ser permanente y transformador, respecto al primer término se debe a la oposición de los proyectos transitorios, sobre los cuales proyectos educativos y políticas públicas son gestionados para solventar las dificultades en el acceso a espacios, escenarios y herramientas propias de individuos o sectores.

En tanto la transformación en educación intercultural, se detalla como el trabajo de base, con una orientación horizontal y en donde la comunidad es el eje para llegar a una convivencia armónica, cuyas metas son la prevención, la promoción y la preparación para afrontar las dificultades propias de la estructura social, finalmente debe aportar a la integración de todas las personas involucradas en la educación intercultural (Rodríguez, 2007), sin embargo no es suficiente fortalecer la identidad para concebir una armonía, por tanto es una acción

transformativa porqué el trabajo de base debe implicar acciones que cambien las estructuras que permiten la opresión y discriminación por parte de ciertos sectores sociales dominantes y por consecuencia la dominación, opresión y discriminación a grupos sociales subordinados.

Como parte la acción transformativa hay un manejo y reestructuración del discurso, así la denominación usada en la educación intercultural es esencial para estudiar diversos fenómenos y acciones, por lo que se diferencia de propuestas que usa una terminología similar pero actúan bajo preceptos contrarios o complementarios, más no relativos a la interculturalidad, Rodríguez (2017) ejemplifica este fenómeno en el proyecto de la educación intercultural bilingüe (EIB), la cual contempla desde la interculturalidad que los diversos pueblos puedan tener acceso a una educación de calidad desde su lengua materna y reconociendo otras tantas, para mantener un diálogo y convivencia multicultural, sin embargo en la práctica se muestra una acción de castellanización en los hablantes de lenguas indígenas, quienes deben adoptar una segunda o tercera lengua si quieren continuar una formación académica establecida desde el estado, abandonando sus saberes y lengua materna, por el proyecto de EIB se limita a trabajar con poblaciones indígenas aun cuando se inscribe dentro de un proyecto intercultural.

Dicho suceso es contrario a lo establecido por la UNESCO, UNICEF y el Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en los cuales se busca que niños y las niñas sean sujetos de protección y se fomente su participación en las diferentes cuestiones de la vidapública. El logro de la década posterior a la CIDN es presentar una nueva condiciónque liga al niño a la vida social, lo configura como sujeto titular de derechos de ciudadanía y másampliamente de Derechos Humanos, reconocido al menos en el plano legislativo (Corrales M, 2015), lo cual también conlleva a preservar y garantizar una existencia culturalmente diferenciada.

En los artículos 29 y 30 del CIDN se señala que los estados deben preparar al niño para asumir una vida responsable en sociedad y ser garante para los miembros de un grupo que puedan tener

su propia vida cultural, profesar su religión y emplear su propio idioma, mirada complementada con los derechos de los pueblos indígenas declarados por la ONU, en donde se establece que la interculturalidad implica que los niños tengan acceso a la educación dentro de su propia cultura y en su propio idioma.

En consecuencia con los puntos de re significación que se observan en el panorama Latinoamericano expuesto anteriormente, sobre la consideración de la interculturalidad como un derecho de poblaciones minoritarias, en donde una población mayoritaria pierde la posibilidad de reconocer, apreciar y respetar una riqueza cultural distinta, es necesario indicar que existen espacios donde las denominadas poblaciones minoritarias se encuentran con mayor presencia en diversos territorios nacionales, siendo ejemplos significativos Bolivia o Guatemala e incluso territorios específicos de Colombia, Ecuador, Perú y Honduras (Rodríguez, 2007; Capera y Cols, 2017) por lo que considerar la interculturalidad como un trabajo político y educativo focalizado a poblaciones minoritarias carece de sentido, por el contrario la cultura subordinada es mayoritaria y reducida ante designio colonial es un dispositivo de poder es la jerarquización en torno a la raza (Quijano, 2000)

Así la transformación por medio de educación intercultural implica una convivencia que surge a través de la interacción entre culturas que tienen por objetivo el desarrollo y reconocimiento multicultural (González, 2001), por lo que es necesario desligarse de representaciones e imaginarios heredados desde la modernidad y colonización que instauran una estratificación social donde la diferencia sobresale como parte expresión de las inequidades y falta de oportunidades, sin embargo transformar esta imagen es sumamente complicado en tanto existe un imaginario colectivo que asocia la pobreza socioeconómica con pobreza cultural (Quilaqueo, 2007) por lo que la acción transformativa debe respaldarse de una acción política.

3.3.1.1 Acompañamiento y normatividad en Colombia. Sobre el trabajo constante y orientado para asumir la educación intercultural, cabe anotar que así como existen documentos que reflejan a nivel internacional un trabajo avanzado como “el libro blanco sobre el dialogo intercultural”, para territorio latinoamericano y específicamente Colombia también se encuentran documentos con opciones desde un marco legal o propuestas de investigación dirigidas por grupos étnicos, comunidades indígenas e instituciones académicas, algunas de las referencias de este trabajo son: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y producciones desde el gobierno nacional en derivados de la Constitución Nacional de 1991, como el Código de la Infancia y la Adolescencia.

Al contrastar los datos de carácter cuantitativo y cualitativo nos encontramos que para el año 2018 el DANE registro más de 5 millones de niños con edades comprendidas entre los 0 a 5 años, siendo que un 78,3% de ellos reside en espacios urbanos, de ese total más de 600.000 son considerados bajo alguna pertenencia étnica (entre indígenas, gitanos, rom, raizales, negros, mulatos, afro, entre otros), de dicha población 321.000 niños al año 2019 se encontraban en situación de vulnerabilidad por desplazamiento, eso quiere decir que cerca del 50% ha realizado un tránsito desde su lugar de origen hasta otros espacios por causas impuestas, si a esta población se suman los datos entregados Sesame Workshop (2020), al menos 191.862 niños entre los 0 y 7 años de procedencia Venezolana han pasado por territorio Colombiano, cifras compartidas por el ICBF que ha planteado una atención a partir de diversos puestos de salud, hogares de paso y centros de acompañamiento.

En tanto, la protección de los derechos reconocidosdesde la CDN ha sido ratificada en Colombia a través de la ley 12 de 1991 y la Constitución Política de Colombia que en su artículo #44 reconoce los derechos fundamentales de los niños, entendiendo el ejercicio de los derechos de los niños y niñas en el marco de las identidades personales, étnicas y culturales, a partir de la

misma se conciben documentos como el código de infancia y adolescencia y la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, instrumentos adecuados para el reconocimiento y restablecimiento de los derechos de grupos étnicos y pueblos indígenas, respecto a la Política Pública de Desarrollo Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, se establece una gestión intersectorial que responda efectivamente a los procesos de cada niño y niña, incidiendo en los entornos para favorecer y potenciar el pleno desarrollo, nutriéndose de los saberes territoriales como un trabajo basado en la heterogeneidad, diversidad que debe ser protegida por el estado en cualquier tipo de formación familiar o personal, sin distinguir el tipo de origen, opinión, creencia o condición.

La forma en la que se entiende el desarrollo humano e infantil basado en la diversidad e interculturalidad para el Lineamiento de Atención Integral y la Estrategia de Cero a Siempre es una forma de responder a miradas hegemónicas, sobre las cuales se considera que existen pocas formas de vida y en donde unos sectores de la sociedad están equivocados en sus decisiones o expresiones de vida, por el contrario es fundamental señalar que el reconocimiento, respeto y dialogo en la diversidad contribuyen al desarrollo de la infancia, una de las líneas de acción que sustenta este trabajo es la gestión territorial, acción que implica una descentralización y autonomía territorial a partir de la articulación flexible entre los caracteres institucional y territorial, en donde las necesidades de un grupo poblacional no son concebidas o entendidas exclusivamente por los equipos técnicos contratados, ya que se requiere convocar a las autoridades tradicionales de comunidades indígenas a fin de legitimar la organización y adaptar la atención integral los menores desde los niveles locales y centrales. Dicha instancia cobra relevancia al garantizar un diálogo y escucha permanente entre distintas culturas, cuya condición principal es: reconocer para valorar las posiciones del otro.

Sin embargo, frente a los sucesos de desplazamiento y la falta de espacios destinados para el desarrollo de la identidad de la población de niños y niñas menores de 5 años en Colombia, no solo hay señalamiento por parte de los artículos 19 y 20 de la CIDN, también la ley 1804 de 2016 indica que

> Los entornos son los espacios físicos, sociales y culturales diversos en los que los niños y las niñas se desenvuelven, con los cuales interactúan, en los que se materializan las acciones de política pública. Estos son determinantes para su desarrollo integral. Como entornos están el hogar, el entorno de salud, el educativo, el espacio público y otros propios de cada contexto cultural y étnico (art. 4, núm. 3).

Así para el 2019 en cumplimiento de lo ordenado por la ley 1804 de 2016, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) ha liderado la normativa 1955 de 2019 conocida como Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "pacto por Colombia, pacto por la equidad" que incluye varios artículos anclados y enfocados al desarrollo integral de la primera infancia, que esperan impactar las condiciones familiares, personales y el entorno de los niños y niñas en su primeria infancia, así el DNP reconoce la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, como un acuerdo social que espera cumplirse bajo un trabajo permanente y profundo para acompañar 2 millones de niños y niñas, aumentando su cobertura en zonas rurales.

Por tanto, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional y el ICBF se atendieron niños y niñas en distintas modalidades de educación inicial y preescolar, en el marco de la atención integral, una de las opciones son los hogares comunitarios de bienestar, concebidos como programas no convencionales aprobados por el ministerio de educación, establecidos en cuatro modalidades: Institucional, Familiar, Comunitaria e Intercultural, este programa se realiza fuera del aula de clase y son propios de zonas rurales y urbanas de difícil acceso a escuelas u organizaciones, sobre los servicios de modalidad Propia e Intercultural, para el año 2019 se han establecido en 23 municipios con unidades de servicio que asiste a 84.636 niños y niñas, sin

embargo su presencia se limita a zonas periféricas o de frontera y están ausentes en las principales ciudades del país, contrario a la denominación de interculturalidad, aunque muchos de los espacios muestran una diversidad cultural, en ocasiones no se reconoce o no se fomenta en el ámbito de formación educativa (Capera y Cols, 2017).

Este es un asunto de vital importancia ya que son las personas que hacen parte de la comunidad, durante su práctica educativa y social quienes reconocen y actúan sobre su pertenencia cultural, por lo que el planteamiento del Lineamiento de Atención Integral en sus líneas de Seguimiento y evaluación y Gestión del conocimiento, busca generar a partir de un trabajo activo de la comunidad un sistema de información sensible a todo tipo de personas, el sistema debe abarcar los saberes, los diversos lenguajes, el conocimiento tecnológico y las expresiones infantiles, al ser ellos quienes viven la diversidad, la formación en derechos, las prácticas de cuidado, salud y a su vez son productores de conocimiento, el manejo de las líneas de actuación permite una posterior cualificación del personal encargado de los centros educativos u hogares comunitarios sobre las diferentes categorías de análisis, los indicadores de medición y atención a fin de acoger y potenciar los programas en el marco de la diversidad.

3.4 La infancia y su relación con la práctica pedagógica

Para hablar de la práctica pedagógica y su relación con la infancia es pertinente interpretar la infancia como una construcción histórica, de enfoque sociológico, que permite develar las realidades de los niños y niñas, puesto que la sociedad, las condiciones de vida, el trato, las interacciones y relaciones adulto-niño han incidido en su construcción en el trasegar del tiempo, de igual forma es pertinente centrar la mirada de la infancia desde una categoría intercultural Latinoamericana. Se decanta que en los diferentes momentos históricos por los que transcurrió la humanidad hasta la actualidad, se han establecido “unas construcciones epistémicas y unos

valores particulares en torno a la concepción de la infancia, que se traslucen en la manera cómo se han suscitado las relaciones adulto-niño, sus continuos, tensiones y virajes, en las diferentes épocas" (Corrales M, 2015. p. 18).

En sintonía con esta posición histórica de la infancia, es pertinente resaltar la postura de PhilippeAriés, en su obra L´ Enfant et la vie familialeosus l´ ancienrégime retomado por (Narodoswki, 2013) quien menciona que existen dos momentos fundamentales de la infancia en el transcurrir del tiempo, el primer momento se encuentra la concepción del niño en el siglo XIII al siglo XIV donde no existe una diferencia entre adultos y niño, de igual forma es nula la existencia de un sentimiento hacia la infancia, elaborando una imagen dramática para la misma.

El segundo momento que data aproximadamente a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en medio de las guerras europeas nace el movimiento pedagógico de las escuelas libres, allí se inicia una nueva visión sobre la infancia, reconociendo las diferencias de acuerdo a la edad, sus características, procesos de desarrollo.

Prolongando la propuesta de Phillipe Ariès, Corrales M. (2015), establece que hay un tercer momento de la infancia, en una historia recuente:

> En el que los niños son reconocidos desde las doctrinas y discursos políticos y estatales como sujetos de derechos, coadyuvando con ello a que cada vez sean más visibilizados como actores sociales, lo que ofrece a partir de este momento una contingencia para pensar y replantear la manera como se han venido estableciendo las relaciones adulto-niño desde los diferentes roles y escenarios de la vida cotidiana. (p.43)

En contraste, un teórico diciente en la construcción histórica-social de la infancia es Lloyd Demause (1931), él expone en su texto "La evolución de la infancia" cuál era el verdadero papel que tenían los niños y niñas al pasar de los años. El autor realizó un profundo análisis intertextual, los relatos, pinturas e imágenes hallados junto con los escritos de neurólogos, historiadores, psicoanalistas entre otros profesionales, que se interesaron por entender e instaurar su propia mirada de la infancia.

El trabajo de Aries (1985) y el de Demause (1931) plasman la visión de la infancia, su trayectoria en la historia, cómo un camino que ha sido transformado en el transcurrir del tiempo, convirtiéndose en una categoría que se ha diferenciado, modificado, validado algunas particularidades, luego de muchos años de arduos cambios y transformaciones sociales influenciados por la educación, la política, la economía y otros criterios más íntimos como el afecto, el cuidado y el amor.

Partiendo de estas consideraciones, la categoría de Infancia se ve transformada por la cultura y la sociedad, evidenciada en la historicidad, se podría entender la infancia como una construcción histórico-social y cultural, como lo plantea la Doctora en Pedagogía Rincón (2018) en su artículo *Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de occidente*, allí menciona "se reconoce que la infancia y su desarrollo están relacionados a la sociedad y la cultura […] a través del constructo socio-histórico" (p.30). De este modo es preciso ubicar la infancia como un objeto de estudio que ha transitado por diversas épocas, contemplada desde distintas prácticas y discursos desde el campo biológico, social, económico y político, configurado por la cultura, puesto que estas significaciones se han visto transformadas a través de cada época, en cada sociedad, influenciada por las condiciones de vida, las interacciones entre adulto-niño.

Por tal razón es importante avanzar y explorar en nuevos saberes sobre la infancia, reconociendo los cambios que se han presentado, la renovación de nuevos lenguajes, que transitan en múltiples contextos, épocas, sociedades y culturas, que están sujetas a los cambios; de manera que la infancia no es la misma que ayer, ni la de mañana y la del futuro, pues esta está plenamente articulada a los cambios sociales y el tiempo, generando una nueva concepción de la infancia y las infancias. En relación con el tercer momento al que alude Corrales M (2015), en el que además incorpora la propuesta de otros autores, afirma:

> El reconocimiento de las infancias, considera las nuevas cosmovisiones, acepta la existencia de múltiples maneras de vivir la infancia, las cuales son asumidas como los espacios sociales en que los niños y las niñas en diversas circunstancias tienen la posibilidad de crecer y desarrollarse. Esto también implica una especial cualidad de relacionarse con el mundo, una experiencia de construcción de subjetividad propia del ser humano, que convive de diferentes formas en y con los adultos en general. (p. 44)

De acuerdo a lo anterior, las infancias son las diversas formas de vivir, percibir, experimentar las múltiples formas entender las historias, particularidades e individualidades que lleva consigo cada niño o niña, puesto que cada uno concibe el mundo desde sus propios lenguajes, por ello no es posible ver la infancia como un concepto general.

Ahora bien, Gaitán L. (2006) quien ofrece una visión de la infancia desde la sociología, en la cual los niños y niñas toman el papel de constructores de la sociedad, dándoles voz a través de la participación en un mundo diseñado para los adultos, es así que los niños se convierten en agentes activos de una sociedad y una cultura que se encuentra en constante cambio, como lo menciona Corsaro (1997) citado por Gaitán L. (2006) quien afirma que "Los niños no se limitan adaptarse pasivamente y a aprender la cultura que les rodea, sino que participan activamente en las rutinas culturales que les ofrece su entorno social, luego se apropian y reinterpretan sus elementos"(p.5). Esto quiere decir que los niños y niñas atraviesan diferentes entornos institucionales, tanto familiares, religiosos, políticos y educativos que transforman a través de las interacciones, las experiencias compartidas con los adultos, creando su propia historia como miembro activo de una sociedad.

Profundizando en el planteamiento de la autora sobre la Nueva Sociología de la Infancia ella menciona tres enfoques con el fin de dar sustento teórico a su planeamiento, puesto que este tema se encuentra en fase de experimentación, los tres enfoques son el estructural, el construccionista, y el relacional, los cuales permiten comparar la infancia, los niños, la sociedad y la sociología en un campo cultural, investigativo y construcción teórica.

Los anteriores enfoques mencionados tienen en común la idea de la infancia como niños y niñas sujetos activos en el plano social, donde la cultura de los niños no actúa de forma aislada, lo contario son portadoras de conocimientos, saberes, tradiciones e historias, es decir tienen una conexión generacional en los cuales reelabora, interpreta y crea un nuevo orden de significaciones. En este sentido es preciso afirma en ideas de Rincón (2018) reconocer a los niños y niñas como constructores de su propio mundo mediante las experiencias, configurando nuevas realidades según sus necesidades integrándose de esta forma a la cultura.

En relación con las anteriores afirmaciones es pertinente inclinar la mirada a la práctica pedagógica, se observa que algunos docentes continúan ejerciendo discursos hegemónicos de la infancia y silenciando las voces de los niños y niñas, puesto que muy rara vez se pregunta por sus propias vidas y como interpretan el mundo.

Si bien se considera la categoría de la infancia como una construcción histórica y social también se trata de establecer una posición crítica, liberadora que permita entender las luchas sociales y discursivas que accedan a la configuración y reconfiguración del surgimiento de nuevas discusiones desde una perspectiva Latinoamericana, la cual parte del enfoque estructural y crítico, sin embargo, persiste la dominación como instrumento de orden disciplinario, tradicional que se utiliza dentro de la práctica, la socialización y el desarrollo infantil, estas categorías aún siguen siendo insipientes y contaminantes dentro del pensamiento Latinoamericano (Bustelo, 2012).

De acuerdo con lo anterior, es importante transformar y humanizar la práctica pedagógica, permitiendo escuchar las voces de la infancia y la comunidad, de esta forma se busca una sociedad más justa y transformadora.

Ahora bien, ¿Cómo esta óptica del pensamiento Latinoamericano se relaciona con la infancia y la categoría intercultural? Entendiendo el pensamiento Latinoamericano como la visión

emancipadora y liberadora para la transformación de realidades, la infancia hace parte de esa revolución, que encarna la rebeldía contra el orden de la adultez, la cual transforma y realiza cambios sociales a través de la dualidad entre infancia-adulto lo cual representa la posibilidad de superación.

En este sentido la infancia está sujeta a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales, creando una nueva infancia, de acuerdo a las diversas experiencias de los individuos, tal como lo afirma Gaitán L. (2006) citada por Bustelo (2012)

> Las diferentes posiciones que los individuos ocupan en la sociedad producen distintas experiencias y así más que de infancia, parece pertinente para algunos hablar de infancias, formadas en la interacción de diversos sistemas culturales y sociales, de distintos entornos físicos, naturales o artificiales (p. 21)

En efecto no se hablaría de infancia como una construcción general sino como una construcción individual de acuerdo a sus experiencias, condiciones sociales, políticas, económicas y educativas, lo que se articula plenamente con la categoría intercultural gracias a sus diversas interacciones entre personas o grupos sociales desde la igualdad y el dialogo, rompiendo los esquemas hegemónicos y de dominación.

En este sentido, estas infancias toman vida y merecen ser escuchadas en los espacios educativos, ellas están impregnadas de historias, particularidades, características que se convierten en sujeto y objeto de las prácticas pedagógicas de los maestros, donde su experticia, potencian y encaminan sus concepciones y representación sobre el mundo, desde lo individual y social.

De acuerdo a lo anterior la práctica pedagógica de los docentes debe romper las fronteras, e ir más allá del simple accionar y la interacción individual entre sujetos, por ello requiere de un análisis profundo de su estructura, su forma de producir, distribuir, adquirir y re contextualizar el conocimiento, que se asocie a la realidad social y cotidianidad de los participantes. Sin embargo,

para comprender la realidad de social su la complejidad parte de una lógica, dimensiones, criterios y análisis para la reconstrucción dicha realidad desde un marco social (Instituciones)micro social (procesos mentales, gustos individuales) (Tamayo, 2017).

Ahora bien, articulando la práctica pedagógica, la realidad social con el macro-micro sistema social Knor Cetina (1981) citado por Tamayo (2017) expone la hipótesis de la representación como la "correspondencia entre sus dimensiones. Es decir, sus estructuras, acciones y subjetividades plasmadas en la acción consciente" (p5). Desde este punto de vista la representación se resume como rutinas que se construyen a partir de la cotidianidad y están se impregnadas de significado que a su vez reestructuran la realidad, por tal razón la práctica pedagógica toma el papel como mediador.

En ideas de (Zuluaga, 1999) quien sustenta que la pedagogía es el ejercicio de la enseñanza, es "La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas" (p.11). Es decir que la práctica pedagógica se convierte en el puente entre el conocimiento y la enseñanza, que brinda la oportunidad de experimentar con los saberes específicos y los saberes culturales. Adicionalmente, se puede interpretar que la práctica pedagógica vislumbra al docente como un sujeto que cuenta con un saber pedagógico y la enseñanza como un elemento primordial de transformación individual y social donde actúa el saber, la práctica y la experiencia.

Por lo tanto, entender la práctica pedagógica se convierte en un elemento valioso para el análisis de las representaciones sociales pues el que hacer de los docentes incide en el aprendizaje, la interpretación, la construcción de la experiencia y significación de los estudiantes en relación al mundo que lo rodea, puesto que la práctica pedagógica trabaja sobre la comunicación y la enunciación.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO



"Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo"
Eduardo Galeano

Figura 5 *Infancia en imágenes de Alejandro Garay. Tocaima-Cundinamarca (2015)*[4]

[4]Fotografía con consentimiento informado para su utilización, de Alejandro Garay

El presente capítulo se evidencia el procedimiento metodológico que se llevó a cabo para el desarrollo de la investigación, comenzando por el enfoque, las técnicas y los instrumentos que se utilizaron en la recolección de la información, las fases de la investigación y la población y muestra con la que se trabajó. Vale la pena aclarar, que algunos aspectos de este marco metodológico se vienen construyendo desde el proyecto investigativo realizado en la Especialización de Infancia, Cultura y Desarrollo, razón por la cual se retoma en el presente trabajo.

4.1 Enfoque metodológico interpretativo-cualitativo

La actual investigación, adopta el enfoque metodológico cualitativo, de acuerdo con la postura de Vasilachis (2006) el cual consiste en un proceso de indagación, análisis e interpretación de los problemas sociales. La autora define la investigación cualitativa como aquella que permite "dar respuestas a las preguntas que se interesan en conocer la vida de las personas de manera subjetiva, su realidad social, comportamientos, sus historias y vivencias, todo esto desarrollando in-situ". (p.3).

En consecuencia, Vasilachis (2006) interpreta la investigación cualitativa cómo aquella que posibilita el acercamiento al contexto social, físico y cultural de las personas que harán parte de la investigación, de igual forma favorece relacionarse con los participantes, conocer sus historias, emociones y sentimientos, sin llegar a afectar o comprometer a la investigación.

En ese sentido el enfoque cualitativo se convierte en el paradigma central de la presente investigación, gracias a sus características que pertinente explorar y comprender las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de la I.E Luis Carlos Galán,

dado que facilita la comprensión de las significaciones construidas por los individuos en los diferentes contextos sociales.

Ahora bien, puesto que la presente investigación es de carácter cualitativo como se mencionó anteriormente, es conveniente inclinarse al enfoque interpretativo gracias sus características las cuales son apropiadas para la investigación social y educativa, algunos de los aspectos más relevantes según Guba (1985) y Lincoln (1991):

> El enfoque interpretativo concibe las realidades de forma holística y construida, considerando la multiplicidad de estas, en un ambiente natural donde los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos, es así que este método cualitativo se adaptan mejor las múltiples realidades a investigar. En cuanto al análisis de los datos es de carácter inductivo, pues el investigador interpretativo opta por este tipo de análisis, pues permite la descripción y la compresión de una realidad desde la pluralidad de forma completa a partir de su propio ambiente donde se encuentran ubicados los fenómenos estudiados. (p.36-39)

De acuerdo a lo anterior, tanto la investigación cualitativa como el enfoque interpretativo tienden a ser semejantes de acuerdo a sus características y su forma de investigar, esta situación se articula plenamente con la presente investigación gracias a su flexibilidad en la interpretación de los fenómenos sociales desde un ambiente natural y contextualizado.

4.2 Estrategias Metodológicas: Recolección del contenido de las representaciones

Para la recolección de la información y consolidación de la misma, el método acorde para indagar sobre las representaciones sociales es la metodología que planeta Jean-Claude Abric (1994) en su libro *Practicas sociales y representaciones* en el capítulo III denominado *Metodología de la recolección de las representaciones sociales* la cual es la estrategia más coherente para indagar sobre los contenidos de la representación social gracias a su estructura e instrumentos que allí se utilizan, permitiendo validez y eficacia para el análisis de los resultados.

Abric (1994) hace énfasis en la definición de una representación social, la cual está determinada por dos componentes; el primero se refiere a *"su contenido" (*informaciones y actitudes) y el segundo se refiere a "*su organización",* su estructura interna (el campo de la representación) (p.27). Por ello, esté método no solo permite la recolección del contenido si no también permite observar la organización del mismo.

Para Abric (1994) los métodos de recolección de información o contenido de una representación se dividen en dos grandes categorías o tipos, entre ellos los *Interrogativos y Asociativos.* "Los interrogativos buscan recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de la representación en estudio, por otro lado, los asociativos consisten en una expresión verbal más espontánea, menos controlada, por hipótesis y más auténtica" Abric (1992, p 27).

4.3 Técnicas de recolección de datos

Para robustecer el presente trabajo se emplearon técnicas e instrumentos de investigación propuestos por Abric (1994) que permiten la recolección del contenido de las representaciones, como se mencionó anteriormente en su metodología encuentran dos grandes grupos, como los métodos interrogativos entre ellos se encuentra la entrevista, la cual se emplea en la presente investigación, el autor la define como "la herramienta capital de identificación de las representaciones". (p.27), por ello fue importante emplearla porque traduce el discurso de forma sencilla, en cuanto al grupo asociativo se utilizará la carta asociativa, el cual permite obtener y visualizar la organización y las cadenas de la representación.

4.3.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista se considera como el instrumento social de tipo interrogativo, en el cual permite recoger información a través de la comunicación entre el entrevistado (a) y la entrevistadora,

partiendo de preguntas previamente diseñadas que pretenden indagar, conocer el campo a estudiar, lo cual enriquece y complementa el análisis para construcción de nuevos saberes.

En palabras de Hernández (2003) define la entrevista cómo una actividad para conversar e intercambiar información entre el entrevistado y el entrevistador; de esta forma permite la conversación y la construcción conjunta de significados y saberes en relación a un tema específico o de interés del entrevistador.

En este caso al ser una entrevista semiestructurada la cual consiste, según Bernal (2010) como una entrevista que se caracteriza por su flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de la realización de esta para las personas que va dirigida. (p.257). De igual forma es fundamental planear las preguntas para garantizar un resultado positivo en la recolección de la información, como lo afirma Bernal (2010), este proceso consta de tres fases, la preparación de la entrevista, que se basa en la preparación del guion de la entrevista de acuerdo con el tema a trabajar, en este caso la interculturalidad y las prácticas pedagógicas; la segunda fase es la realización de la entrevista, ya con el guion definido y previo contacto con las personas a entrevistar se da inicio a la entrevista, comenzando con dar a conocer el objetivo de la entrevista, la forma como esta se registrará y se procede con la realización de la entrevista; por último, la fase tres que es la finalización de la entrevista, cerrando con el agradecimiento al entrevistado, luego se organiza la información para su posterior análisis. (p. 257).

Para la elaboración y aplicación de la entrevista semiestructurada, fue necesario tener en cuenta las condiciones de la población y sus características específicas, por ello fue pertinente implementarla, propiciando el dialogo entre docentes y participantes de la experiencia. A continuación, se presenta el formato utilizado para el desarrollo de la entrevista.

Tabla 2*Formato de entrevista semiestructurada*

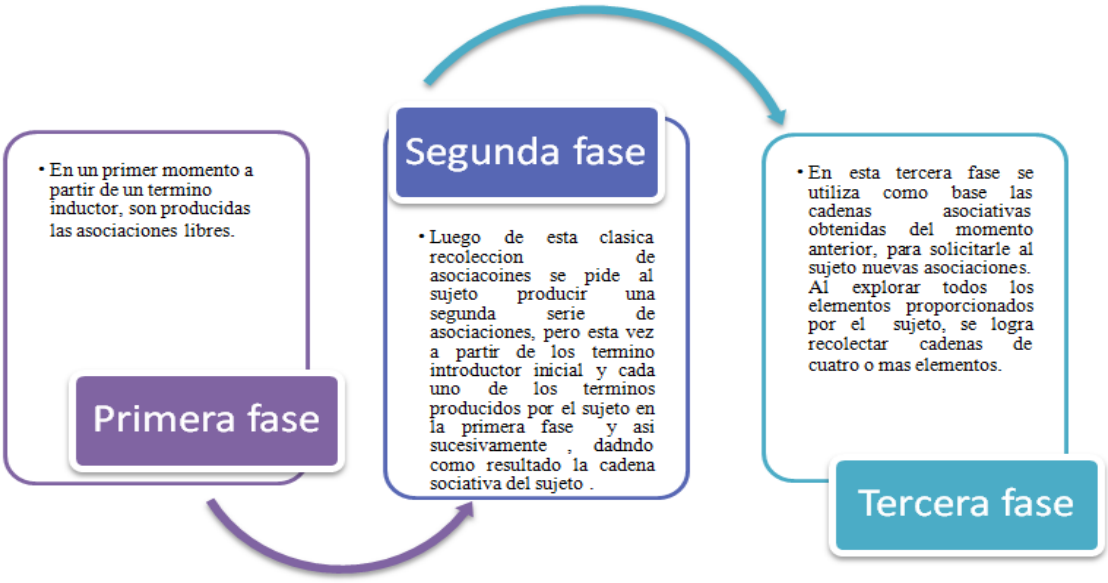
Universidad Distrital Francisco José de Caldas Representaciones Sociales Sobre Interculturalidad De Los Docentes De Primera Infancia Del I.E Luis Carlos Galán *Entrevista semiestructurada*
Objetivo: Caracterizar las representaciones sociales sobre educación intercultural de los docentes de grado preescolar, identificando el concepto, prácticas y actitudes frente a la misma.
Protocolo: Presentación de la entrevista y sus objetivos de investigativos. Esta entrevista fue diseñada con el fin de indagar acerca de las representaciones sociales sobre educación intercultural que tienen un grupo de docentes de grado preescolar de un colegio oficial del Municipio de Soacha. Se considera de gran utilidad sus valiosos aportes para la comprensión y la construcción de nuevo conocimiento a partir de la práctica pedagógica. Agradecemos el tiempo y su apreciada colaboración en esta investigación. Las respuestas de la presente entrevista acuden netamente al campo investigativo, los resultados obtenidos se socializarán con las maestras del colegio y se presentarán en un trabajo de grado de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Información general: Edad: _____ Formación académica: _____Año de grado: _____ Posgrado Si: ____ No: ____ Titulo: _____ Año de grado: _____ Años de experiencia con primera infancia: _____
1. ¿Durante su formación académica y profesional ha tenido algún acercamiento a la educación intercultural? Cuéntanos tu experiencia
2. ¿Qué le ha aportado este tipo de experiencias a nivel personal y profesional?
3. En su salón de clases ¿Ha tenido niños y niñas pertenecientes a algún grupo étnico/ religioso (Afro, Rom, Indígenas, víctimas del conflicto armado, extranjeros entre otros)? ¿Cuáles?
4. El tener grupos de niños y niñas de diferente procedencia ¿Ha incidido en su práctica pedagógica? ¿De qué manera?
5. ¿Considera importante empezar procesos de educación intercultural desde la primera infancia? Justifique su respuesta
6. Si su respuesta anterior fue positiva, ¿Qué aspectos tendría en cuenta dentro del diseño de clases y experiencias de aprendizaje que promueva procesos de educación intercultural en los niños y las niñas?
7. ¿Qué acciones realiza y pone en práctica para fortalecer la participación, la interacción, la equidad e igualdad en sus estudiantes?
8. ¿Ha participado en el desarrollo de proyectos de aula relacionado con la interculturalidad? (del mismo curso o grado) si su respuesta es afirmativa ¿Qué aspectos tuvieron en cuenta para su planificación? Cuéntanos tu experiencia.
9. ¿A partir de sus experiencia qué conocimientos pedagógicos considera usted que debería tener un maestro o maestra para trabajar con niños y niñas de diferente procedencia?

Nota: Preguntas aplicadas a docentes de grado preescolar de la institución educativa Luis Carlos Galán (2021).

4.3.2 Carta Asociativa

La carta asociativa hace parte del grupo de los métodos asociativos tal como lo define Abric (1994). El presente método "fue inspirado en la técnica de la carta mental de H. Jaoui (1979)", Abric (1994) pero luego se conoció con el nombre de la carta asociativa. Es importante mencionar que esta metodología brinda un sin número de ventajas entre ellas se destaca que "Necesita poco tiempo y esfuerzo por parte del sujeto, permite recoger un conjunto de asociaciones más elaboradas e importantes que posibilita identificar lazos significativos entre los elementos del corpus". (Abric, 1992, p 32). Gracias a estas asociaciones se pueden crear cadenas de dos, tres, cuatro, hasta cinco y más elementos de la representación social del sujeto, se podría entender que son ramificaciones que se encuentran interconectadas, ofreciendo una idea sobre la significación del sujeto. Para la elaboración de la carta asociativa Abric (1994) propone tres fases, a continuación, se describen en la siguiente figura.

Figura 6 *Fases para la recolección de las cadenas asociativas de la muestra investigada*



Nota: La figura muestra las tres fases para la recolección de información de carta asociativa. Fuente Abric(1994, p. 31)

Finalmente, para el análisis de la carta asociativa según Abric (1994) consiste en un primer momento de ubicar y observar el sistema de categorías empleado por los participantes, definiendo el contenido de la representación, en consecuencia, se extraen los elementos organizadores o términos bisagra de ese contenido, es decir los términos que organizan un conjunto de relaciones significativas o que intervienen en la transformación de la significación de diferentes cadenas, Abric (1994).

Tabla 3*Carta asociativa*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas Representaciones Sociales Sobre Interculturalidad De Los Docentes De Primera Infancia Del I.E Luis Carlos Galán *Carta Asociativa*
Objetivo: Identificar las representaciones sociales sobre educación intercultural construida por un grupo de docentes de primera infancia, estableciendo relaciones entre su la experiencia personal y práctica educativa.
Protocolo: Presentación de la propuesta, la carta asociativa y sus fines investigativos. Esta propuesta fue diseñada para indagar acerca de las representaciones sociales sobre educación intercultural que tienen un grupo de docentes de grado transición de un colegio oficial del municipio de Soacha, ubicado en la comuna cuatro altos de Cazucá. Las respuestas tendrán un fin netamente investigativo, los resultados obtenidos se socializarán con los maestros y maestras de la institución y se presentarán en un trabajo de grado de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Preguntas de la carta asociativa
1. ¿Qué es para Usted la interculturalidad?
2. ¿Qué recuerdos o experiencias de su infancia puede relacionar con la interculturalidad?
3. ¿Con que palabras asocia la educación intercultural?
4. ¿Con que valores asocia la educación intercultural?
5. ¿Qué competencias, conocimientos o actitudes considera usted que debe poseer un docente ante la interculturalidad?
6. ¿Con que palabras asocia una práctica pedagógica con enfoque intercultural?
7. ¿Qué conceptos o ideas le invaden cuando se enfrenta al diseño de una experiencia pedagógica con enfoque intercultural?
8. ¿Qué aspectos consideraría Usted importantes para la construcción de una propuesta de educación intercultural, desde la primera infancia en la Institución?

Nota: La tabla contiene las preguntas aplicadas a docentes de grado preescolar de la institución educativa Luis Carlos Galán. Fuente: Elaboración propia (2020).

4.4 Fases del proceso investigativo

Figura 7 *Fases del proceso Investigativo*



Nota: La figura muestra las fases que se tuvieron en cuenta en el proceso de investigación. Elaboración propia (2021)

4.4.1 Antecedentes de la investigación

El proceso investigativo inicio en 2018 con la vinculación al énfasis de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante ese año de especialización creció el interés por investigar acerca de las Representaciones Sociales de Afrocolombianidad De Niños y Las Niñas De Grado Transición de la IED María Mercedes Carranza. Propuesta didáctica "De dónde vengo yo cultura saber y sabor", cuyo proyecto se realizó junto como Garzón Valentina., durante este proceso se logró el objetivo de la investigación y a su vez se observó que los docentes desconocían la diversidad cultural que existía en los salones de clase, se presume que este desconocimiento es debido a las problemáticas que generan las políticas educativas e

institucionales que deben ser atendidas, lo que refleja prácticas de homogenización de los procesos de los estudiantes, esta misma situación se observó en la Institución Educativa Luis Carlos Galán, por tal razón se decide indagar sobre las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de preescolar y su incidencia en la práctica pedagógica.

4.4.2 Construcción del estado del conocimiento

La construcción de los fundamentos conceptuales y teóricos del proyecto inicio con una revisión documental, que permitió la construcción del estado de conocimiento la cual incluye literatura relacionada con el planteamiento de problema, para ello se utilizaron diversas bases de datos entre ellas: Repositorio institucional Universidad Distrital (RIUD), Scielo, Google Scholar y Dialnet, allí encontraron aproximadamente 20 fuentes que permitieron fortalecer el estado del conocimiento, desde los diferentes discursos, tendencias y perspectivas, aportando a la comprensión sobre la problemática que es el objeto de estudio.

4.4.3 Fundamentación teórica del proyecto

De la igual forma, durante los seminarios de investigación se presentaron algunos principios teóricos desarrollados por diferentes autores que abordan la Infancia, la Cultura, Imaginarios y Representaciones Sociales, en el caso de la presente investigación se retoma la mirada de Infancia desde Bustelo, G. en *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*, en relación con la categoría de Cultura con la postura de Geertz, C:con sus aportes en *La Ciencia de la cultura* (1987), en cuanto a los Imaginarios y Representaciones Sociales se tuvieron en cuenta las teorías de Abric, J. *Prácticas Sociales y Representaciones* (1994)y Jodelet, D. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría* (1986). Adicionalmente, se consultaron otros autores que han desarrollado teorías sobre Interculturalidad como Alavés, A. *Interculturalidad, concepto, alcances y derecho* Villa, W. *La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar*

de la enunciación, En relación a la Educación Intercultural se retoman las ideas de Walsh, C. *Interculturalidad y educación intercultural*. (2009) y finalmente para la categoría de Práctica Pedagógica se tienen en cuenta los aportes de Zuluaga, O. L, con *La Pedagogía e Historia* (1999), los anteriores aportes complementan el tema de la investigación que profundizan los enfoques teóricos que permitieron la comprensión y el abordaje conceptual y metodológico del fenómeno o problema.

4.4.4 Proceso metodológico

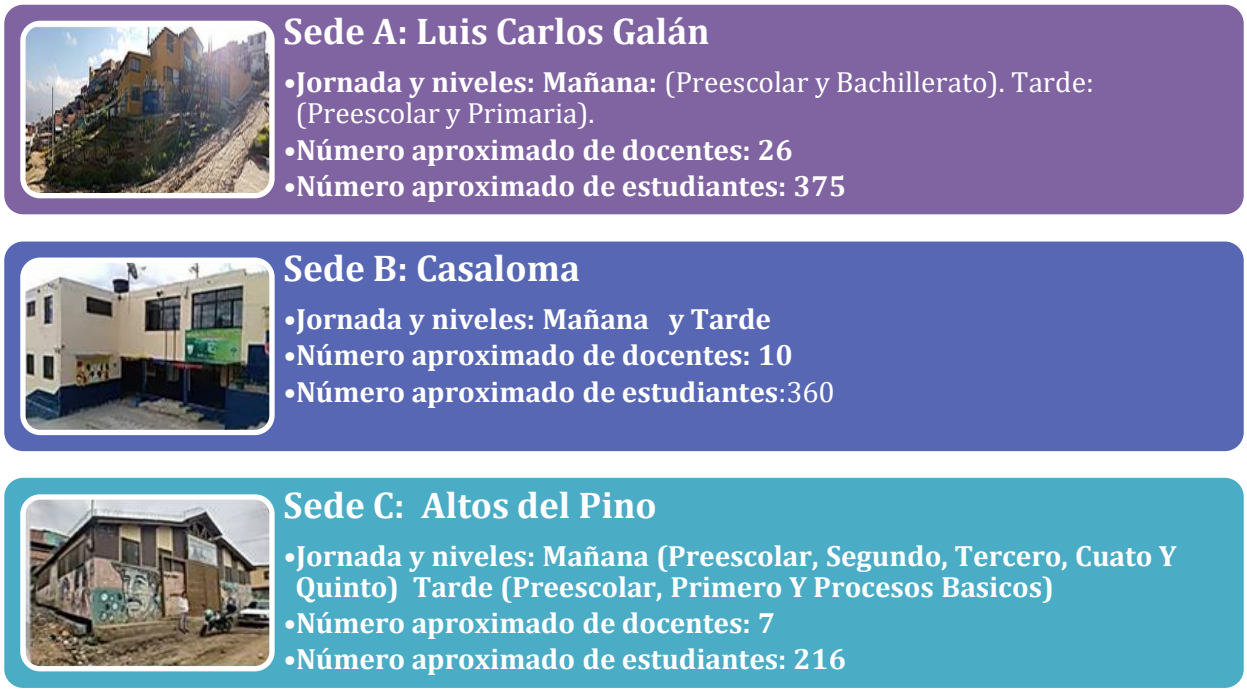
4.4.4.1El ingreso al contexto institucional Colegio Luis Carlos Galán. El trabajo de campo de acuerdo con el cronograma inició en el primer semestre del 2021, con la presentación del proyecto en la institución y el acercamiento a los docentes de grado preescolar, este acercamiento se realizó de forma virtual debido a las condiciones de emergencia sanitaria. Posteriormente se diseñó un formulario de Google que permitió la caracterización de los profesores, la entrevista, y la asociación libre, permitiendo identificar y caracterizar las representaciones sociales de los docentes y establecer cómo estas se relacionan con las prácticas pedagógicas que realizan en la institución con la infancia.

4.4.4.2 Diseño de técnicas e instrumentos para la exploración de las representaciones sociales. Para la construcción de las técnicas e instrumentos acordes para la recolección de datos, se tuvieron en cuenta diversas estrategias que han sido empleadas en investigaciones y artículos presentados en el estado del conocimiento, adicionalmente se retomaron algunos aportes de trabajos de grado de la presente Maestría y Línea de Investigación, con la intención de obtener información pertinente y válida sobre las representaciones sociales y resultados que puedan aportar nuevos conocimientos en relación con el tema de interculturalidad y educación intercultural, por ello se decidió emplear las técnicas que nos ofrece Abric (1992) en su libro *Practicas Sociales y Representaciones*, en su teoría nos muestra dos grupos entre ellos los

interrogativos y asociativos, los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada y la carta asociativa, que se fundamenta en la asociación libre.

4.4.4.3Contextualización de la comunidad Galanista. El colegio Luis Carlos Galán es una Institución Educativa de carácter público, ubicada en la comuna cuatro altos de Cazucá del municipio de Soacha, imparte enseñanza formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Básica Media, en calendario A. Cuenta con tres sedes, la sede A Luis Carlos Galán, sede B Casaloma, la sede C Altos del Pino cada una de las sedes cuenta con dos jornadas, pero su distribución por grados es distinta. A continuación, se presenta la distinción por cursos, jornadas, número aproximado de estudiantes y docentes.

Figura 8*Descripción de la institución por sede*



Nota: En la figura se puede observar las características de casa sede, como jornadas, niveles, número aproximado de docentes y estudiantes. Elaboración propia (2021)

En cuanto a las familias y estudiantes pertenecientes a la institución, algunas de ellas viven cerca al plantel educativo, otras viven a barrios aledaños como, Altos Del Pino, El Arrollo, Rincón Del Lago, Santo Domingo, Sierra Morena y Ciudadela De La Sucre, la gran mayoría son

provenientes de diferentes zonas del país, presuntamente víctimas del conflicto armado y extranjeros, el estrato socio económico es 1, es importante mencionar que el sector no cuenta con el servicio de agua potable, ni con red de alcantarillado, gas y no existen vías de acceso.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución (2016-2020), titulado "Prácticas Educativas Integrales, Que Contribuyen Al Desarrollo De Habilidades Para La Vida" se interesa por "ofrecer un servicio educativo integral, que propenda hacia el fortalecimiento de las dimensiones humanas (cognitivas, socio afectivas, psicomotoras, y ético morales) basadas en la construcción e implementación de propuestas pedagógicas, tecnológicas y ambientales innovadoras de calidad y con un alto impacto a nivel educativo y social en el municipio de Soacha, lideradas por la comunidad educativa en general". (p.6)

Se espera que la intervención pedagógica sea de alto impacto, con miras al desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos, que contribuyan a la transformación social, cultural, educativa, tecnológica, científica y ambiental a nivel regional, a través del ejercicio del liderazgo, la formación axiológica y la autonomía en todas sus dimensiones y la responsabilidad en el desarrollo de una gestión ambiental institucional.

En este sentido el perfil institucional, se distingue por ser un espacio formativo de calidad, basado en el aprendizaje significativo, mediante una pedagogía por descubrimiento, abierta, de opinión y respeto, en donde se pretende que el estudiante sea un ser activo y participativo de su propio saber y este saber a su vez sea compartido y debatido con los demás miembros de la comunidad, generando un crecimiento cognitivo, colectivo e integral.

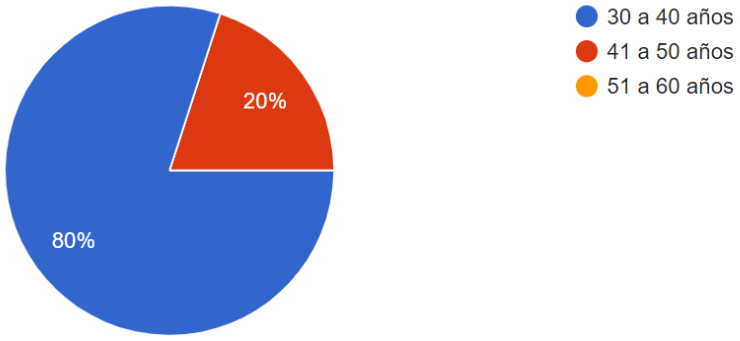
Como se puede observar la institución educativa Luis Carlos Galán se interesa por la transformación de las realidades tanto de estudiantes como de su comunidad, a través del liderazgo, la formación axiológica y la autonomía, utilizando el aprendizaje significativo, donde

el estudiante participa dentro de su comunidad, mediante el dialogo de saberes, la escucha, el intercambio de ideas de forma colectiva, generando nuevas posturas en pro de su comunidad.

4.4.4.4 Caracterización de los participantes de la investigación. La muestra con que se tuvo contacto y fue partícipe de la presente investigación corresponde a cinco docentes de grado preescolar, cuatro mujeres y un hombre, actualmente laboran en la institución, su título profesional corresponde a Licenciatura En Preescolar, Pedagogía Infantil O Educación Infantil, algunos egresados de universidades públicas o privadas. Algunos de ellos cuentan con postgrado. Por petición de los participantes y protección de su identidad no se revelarán sus nombres, para la tabulación de la información recolectada, la distinción y la organización de las repuestas de los docentes se mencionarán como entrevistado N°1,2,3,4,5 según corresponda.

Es importante aclarar que la recolección de información se realizó a través de medios virtuales, a causa de la emergencia sanitaria producida por el virus SARS- CoV-2 o Covid-19. A continuación se presentan algunas graficas que contiene información relevante acerca de la formación profesional y experiencia laboral de los participantes.

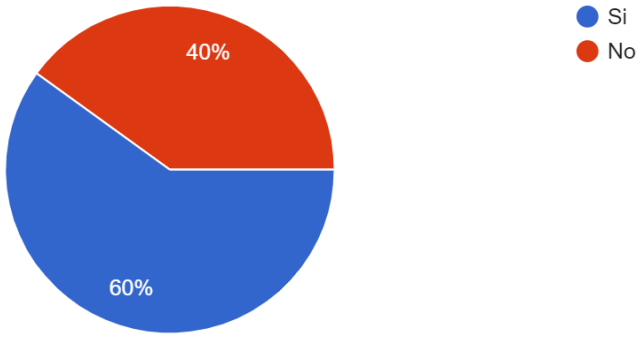
Figura 9 *Información de los participantes*



Nota: Porcentaje de las edades de los docentes de la institución Luis Carlos Galán en el año 2021. Fuente: Google forms aplicado (2021).

La anterior grafica muestra que 4 de los 5 participantes son docentes que oscilan entre los 30 y 40 años de edad, el participante restante se presume que tiene entre 41 y 50 años de edad. La siguiente grafica da cuenta si los docentes cuentan con algún estudio posgradual.

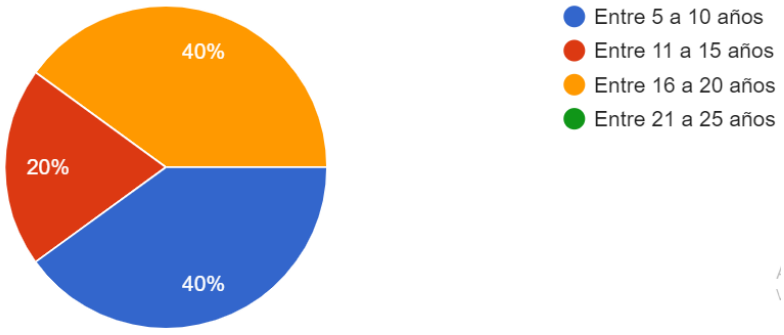
Figura 10 *Estudios posgraduales de los participantes*



Nota: Porcentaje de los docentes que han cursado estudios posgraduales. Fuente: Google forms aplicado (2021).

Se puede observar en la anterior grafica que 3 de cada 5 docentes cuenta con un estudio posgradual, entre un docente que cuenta con especialización y los dos restantes con maestría, los tres estudios posgraduales están relacionados con la educación, la infancia y la tecnología. La siguiente grafica da cuenta de la experiencia laboral de los participantes con la primera infancia.

Figura 11 *Experiencia de los participantes con la infancia*



Nota: Porcentaje de los años de experiencia de los docentes con la primera infancia. Fuente: Google forms aplicado (2021).

La anterior grafica da cuenta de los años de experiencia de los docentes en relación con la primera infancia, se puede inferir que el 40% de los docentes en este caso 2 de ellos cuentan con una experiencia de 5 a 10 años, el otro 40% que corresponde a 2 docentes cuenta con una experiencia laboral entre el 16 a 20 años y el 20% restante que corresponde a 1 docente cuenta con una experiencia entre 11 a 15 años de experiencia, se puede deducir que la experiencia de los participantes tiende ser entre los 5 a 10 años y 11 a 16 años.

CAPÍTULO V

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN



"La experiencia de los niños debería ser el alimento de la escuela: su vida, sus sorpresas y sus descubrimientos"
Francesco Tonuci

Figura 12*Autoría propia. Infancia en imágenes de niños y niñas viviendo la magia. Bogotá D.C (2017)*

En el presente capítulo se podrá observar la sistematización de la experiencia investigativa, es importante destacar que este tipo de sistematización permite escudriñar las prácticas, forjando la construcción de nuevas posturas con un enfoque critico en relación con la realidad en que se desenvuelven los sujetos. Motivo por el cual, es pertinente deconstruir y develar la experiencia, partiendo de estrategias adecuadas para la organización, recolección y análisis de la información.

Para la organización de la información se construyeron rejillas y diagramas, con la intensión de facilitar el análisis de los datos obtenidos, teniendo en cuenta las técnicas utilizadas durante la investigación. En cuanto a las rejillas corresponden a la organización de las respuestas obtenidas a través de la entrevista semiestructurada, los diagramas pertenecen a las cadenas asociativas que establecieron los participantes por medio de la carta asociativa.

En la rejilla se reflejan los primeros elementos de las representaciones sociales del grupo de docentes de grado preescolar, en cuanto a la conformación de las cadenas asociativas se evidencian elementos y descripciones más complejas de dichas representaciones, allí se identificaron sentimientos, valores, conceptos, actitudes, pensamientos, entre otros relacionados con la educación intercultural.

En suma, la recopilación de la información, la organización y el descubrimiento de los hechos narrativos obtenidos por los participantes, son aspectos claves para elaborar la sistematización y un análisis revelador, involucrando una interpretación critica que conlleve a la producción de nuevos conocimientos.

5.1 Rejillas de análisis de la entrevista semiestructurada

Las rejillas facilitan la organización y el análisis de la información obtenida durante la entrevista. Cabe aclarar que las respuestas de los docentes se anexaron de forma textual, incluyendo errores ortográficos y de redacción.

Tabla 5*Rejillas de análisis de la entrevista semiestructurada*

<table>
<tr><th colspan="4">Entrevista semiestructurada</th></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Caracterizar las representaciones sociales sobre educación intercultural de los docentes de grado preescolar, identificando el concepto, prácticas y actitudes frente a la misma.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Pregunta #1
¿Durante su formación académica y profesional ha tenido algún acercamiento a la educación intercultural? Cuéntanos tu experiencial</td></tr>
<tr><th>Categoría de análisis</th><th colspan="2">Discurso de los participantes</th><th>Elementos de análisis identificados</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Interculturalidad

Educación intercultural

Experiencia y practica pedagógica</td><td>1.</td><td>“Si, con la secretaria distrital de integración social desde el proyecto de interculturalidad el cual se implementaba desde la planeación semanal en torno al tema y los encuentros de saberes y experiencias educativas con otras instituciones Al igual una persona encargada desde secretaria visitaba las instituciones una vez al mes para fortalecer los procesos desde su experiencia con los niñ@s y los docentes”. (sic)</td><td rowspan="5">Los docentes durante su formación profesional han tenido algunas aproximaciones relacionadas con la educación intercultural, ya sea desde la capacitación docente, participación, construcción de proyectos, planeación y estrategias, para atender a los niños y niñas de primera infancia.

Por otra parte, las significaciones construidas por los docentes sobre educación intercultural están vinculadas con la migración y la población extrajera, puesto que asocian la educación intercultural con la migración el desplazamiento, además poseen elementos periféricos del discurso de sus representaciones sociales sobre la educación intercultural relacionada con el encuentro entre diversas culturas y saberes como una experiencia enriquecedora, que visibiliza distintas formas de ser, vivir y saber basados en el respeto, la legitimidad y dignidad, como lo menciona Walsh (2009).

Frente a la categoría experiencia y practica pedagógica, los docentes conocen la importancia y la incidencia de incluir dentro de su labor experiencias, estrategias que enriquezcan sus conocimiento y saberes para ser compartidos en comunidad y de forma integral, fortaleciendo la identidad desde la construcción social y cooperativa, puesto que el sujeto depende de un entorno social que está cargado de tradiciones, normas y cooperación, en relación a la igualdad y reciprocidad como lo menciona Lafuente (2017).

Es evidente que las representaciones sociales de los participantes existe de forma implícita, la recreación del concepto educación intercultural, parten de sus experiencias laborales y personales, esto quiere decir que la creación de esta representación social es un constructo tanto cognitivo como social en los sujetos, que se configura desde la interacción, como lo afirma Abric (1994) en este sentido la representación social se entiende como la forma en que los seres humanos aprehendemos e interactuamos desde las situaciones de la vida</td></tr>
<tr><td>2.</td><td>“Trabajar con población extrajera”. (sic)</td></tr>
<tr><td>3.</td><td>“Desde el año 2019 con desplazamiento inmigración de venezolanos hacía Colombia y por la ubicación geográfica de la sede dónde trabajo la educación intercultural ha estado presente pues los constantes cambios culturales de los integrantes de la comunidad escolar hacen que se realice adaptación al diseño y estrategias de trabajo”. (sic)</td></tr>
<tr><td>4.</td><td>“Si, recuerdo que, durante mi formación académica, tuve un seminario relacionado a la interculturalidad, además, dentro de mi practica pedagógica he tenido contacto con niños y niñas de diferentes zonas del país, pertenecientes a diferentes etnias y extranjeros”. (sic)</td></tr>
<tr><td>5.</td><td>“Son experiencias bastante enriquecedoras ya que tener conocimiento de distintas comunidades es de vital importancia para nuestra educación. Saber cuáles son sus vivencias, gustos, tradiciones, alimentación entre muchas más, nos permite compartir perspectivas, conocimientos e interpretaciones relevantes para trabajar de manera integrada”.(sic)</td></tr>
</table>

			cotidiana.
Pregunta #2 ¿Qué le ha aportado este tipo de experiencias a nivel personal y profesional?			
Categoría de análisis	**Discurso de los participantes**		**Elementos de análisis identificados**
Interculturalidad **Educación intercultural** **Experiencia y practica pedagógica**	1.	"Aprendizaje y comprender la diferencia y la riqueza cultural de cada miembro de la comunidad". (sic)	Los docentes coinciden en varios aspectos importantes que permiten identificar algunas significaciones en relación a la educación intercultural y sus aportes en su vida personal y profesional. Ellos mencionan que este tipo de experiencias permite comprender la diferencia, la riqueza cultural que existe en un territorio, fortaleciendo los procesos de socialización y aprendizaje para la construcción de una sociedad, basada en el respeto, la equidad y la tolerancia. De acuerdo a estas intervenciones, se puede analizar y retomar la postura de Abric (1994) puesto que las representaciones de los docentes están cargadas de sentido común, esto quiere decir que estas significaciones cuentan con algunas percepciones frente a la educación intercultural,a partir de la experiencia,la forma de comunicarlos, el contexto sociocultural en que los individuos se desarrollan, este tipo de situaciones permean su vida personal y profesional, se espera que las diversas capacitaciones, calificaciones, experiencias, discursos perfeccionen el sentido común, que finalmente dan respuesta a la representación social. En relación a la categoría de experiencias y prácticas pedagógicas, se percibe que los docentes reconocen la importancia y la incidencia de practicar un dialogo intercultural, desde su labor docente y desde el ámbito educativo en general,en ideas de Alavés (2004) este ejercicio amplía el campo de posibilidades y fortalece no solo la participación, el intercambio de saberes, el enriquecimiento colectivo e individual, la restauración de derechos y demás, sino también de forma paralela se construye un país encaminado al bienestar de todos y para todos, es importante mencionar que los docentes coinciden en la necesidad pero es indispensable materializar la necesidad y llevarlo a la práctica.
	2.	"Conocimiento de diferentes culturas para promover otras dinámicas en los procesos de socialización y aprendizaje, ayudando a desarrollar en los estudiantes competencias y actitudes para construir una sociedad más equitativa". (sic)	
	3.	"Durante mi quehacer pedagógico he tenido la oportunidad de trabajar con población extranjera, evidenciándose el respecto y la importancia de la labor de la maestra sentó del aula". (sic)	
	4.	"Conocer e implementar estrategias desde el aula enriqueciendo el aprendizaje tanto de los estudiantes como el propio". (sic)	
	5.	"Conocimiento de otras culturas y formas de vida". (sic)	

Pregunta #3 En su salón de clases ¿Ha tenido niños y niñas pertenecientes a algún grupo étnico/ religioso (Afro, Rom, Indígenas, víctimas del conflicto armado, extranjeros entre otros)? ¿Cuáles? selecciona tu respuesta.			
Categoría de análisis	**Discurso de los participantes**		**Elementos de análisis identificados**
Interculturalidad **Educación intercultural** **Experiencia y practica pedagógica**		Las repuestas de esta pregunta se obtuvieron de forma general, a continuación, se mencionan las respuestas: ✓ 5de 5 participantes respondieron que han tendido en sus salones de clases niños y niños que han sido víctimas del conflicto armado. ✓ 4 de 5 participantes han tenido niños y niñas extranjeros. ✓ 3 de 5 participantes respondieron que han tenido niños y niñas con pertenecientes a un grupo étnico, entre ellos afro e indígena. ✓ 1 de 5 participantes respondió tener en su salón de clase un niño perteneciente a la población Rom.	De acuerdo a las respuestas de los docentes se observa que a lo largo de sus experiencia profesional han compartido con niños y niñas procedentes de diversos grupos étnicos y religiosos, el 100% de los docentes han respondido que han tenido dentro de su salón de clases niño y niñas víctimas del conflicto armado, 80% extranjeros, el 60% comunidad afro,60% grupos indígenas y un 20% Rom, este sondeo demuestra que gran parte de la población infantil atendida está integrada por estudiantes víctimas del conflicto armado, grupos étnicos y extranjeros, esto ratifica la necesidad y la pertinencia de propiciar un dialogo intercultural con toda la comunidad educativa, puesto que es evidente que existen gran diversidad cultural.

Pregunta #4 El tener grupos de niños y niñas de diferente procedencia ¿Ha incidido en su práctica pedagógica? ¿De qué manera?			
Categoría de análisis	**Discurso de los participantes**		**Elementos de análisis identificados**
Interculturalidad **Educación intercultural**	1.	"Positiva, pues en la diferencia se puede notar y practicar los valores y muchas estrategias de trabajo". (sic)	Esta pregunta suscita a los participantes relacionar su accionar pedagógico con valores, la importancia de adaptar la planeación, para enriquecer su quehacer y educar al niño como ser social, teniendo en cuenta las creencias, ideas, costumbres para fortalecer procesos de identidad, participación, cooperación para construir sociedad, estas afirmaciones indican que las representaciones sociales construidas por los docentes en relación con la diversidad en el salón de clases y su práctica pedagógica, demuestran que estas significaciones cumplen un papel fundamental en la interacción y comportamiento adoptados por los sujetos o grupos sociales, teniendo en cuenta que estas representaciones son basadas en sistemas de
	2.	"Si, se deben adaptar las actividades de acuerdo a las diferentes culturas para tener un trabajo enriquecedor en el contexto educativo, para educar al niño o niña como ser SOCIAL, cooperando con los otros y a su vez construyendo sociedad". (sic)	
	3.	"Es importante respetar y tener en cuenta las diferentes creencias y puntos de vista a la hora de plantear las actividades con los niños". (sic)	

Experiencia y practica pedagógica	4.	"Si, ya que es importante seguir fortaleciendo su cultura y creencias, las cuales son parte de su identidad y es importante no dejarlas perder, por esto desde el aula se debe tener un pensamiento diverso desde cada una de las estrategias planteadas y desarrolladas con los estudiantes para que conozcan acerca de la diversidad cultural de la que son parte cada uno de ell@s". (sic)	valores y conceptos como lo plantea Cellamen y Vásquez (citado por Abric, 1994). En este sentido, los docentes indican que deben existir una adaptación en su planeación y práctica con el fin de reconocer la diversidad cultural, en ideas de Alavés (2014) implica que debe existir el diálogo intercultural, el cual amplía el campo de posibilidades y fortalece no solo la participación, el intercambio de saberes, el enriquecimiento colectivo e individual, la restauración de derechos y demás, sino también de forma paralela se construye un país encaminado al bienestar de todos y para todos. Sin embargo, se percibe en el discurso de los docentes una cierta relación entre la educación intercultural como una serie de actividades y no como un dialogo que transversaliza la formación integral de los niños y niñas.
	5.	"Si, en la forma de realizar la planeación en las distintas clases". (sic)	

Pregunta #5 **¿Considera importante empezar procesos de educación intercultural desde la primera infancia? Justifique su respuesta**			
Categoría de análisis	**Discurso de los participantes**		**Elementos de análisis identificados**
Interculturalidad **Educación intercultural** **Experiencia y practica pedagógica**	1.	"Claro, es la etapa dónde cada niño aprende con mayor fácil y se deja huella desde los valores y lo cotidiano". (sic)	Los docentes coinciden en varios aspectos en relación con la pregunta, consideran que iniciar un diálogo intercultural desde la primera infancia es un proceso que va de la mano con la construcción de la identidad, además permite aprender a conocer el mundo desde la equidad, la igualdad, compartiendo diferentes formas de pensar y sentir, dejando huella desde edades tempranas, evidente que existe en el discurso la importancia de propiciar espacios de conversación, interacción y participación sin embargo, la atención integral aun siendo incipiente en el discurso y la práctica pedagógica. Por otro lado, llama la atención la respuesta del docente #3, el cual resalta los procesos de aprendizaje desde una mirada crítica y analítica, en ideas de Walsh (2009) la educación intercultural debe desarrollarse en un ámbito crítico, como una herramienta pedagógica que visibiliza de maneras distintas de ser, vivir y saber buscando el desarrollo y creación de compresiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, sino que también alienta otras formas de pensar, ser, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.
	2.	"Claro, debemos empezar a formar nuestros niños y niñas desde los primeros años, así tendrán más claridad frente al mundo que los rodea y al que deben enfrentar". (sic)	
	3.	"Si, es importante crear este tipo de espacios con los niños desde la primera infancia ya que esto les permite tener un aprendizaje más amplio, crítico y analítico" (sic)	
	4.	"Si, ya que va de la mano con el fortalecimiento de su identidad por esto la importancia de fomentar estos procesos desde la etapa inicial". (sic)	
	5.	"Si, desde la primera infancia puesto que se crean espacios para compartir distintas formas de pensamiento, cultura, hábitos, rutinas y desde allí se crea respeto a la diferencia e igualdad". (sic)	

			En este sentido las representaciones sociales construidas por los docentes sobre la pertinencia de generar espacios de diálogo, utilizando la educación intercultural como una herramienta que transversaliza las formas de pensar, aprender y entender el mundo desde un marco de legitimidad, dignidad y equidad, gracias a las anteriores afirmaciones se logra percibir que los docentes han construido una red de significaciones, valores, conocimientos que elaboran comportamientos, como lo afirma Moscovici(1979) es así que estas representaciones que han construido a lo largo de su vida y experiencia pedagógica influyen notoriamente su forma de comportarse y llevar a cabo su quehacer.

Pregunta #6 **Si su respuesta anterior fue positiva, ¿Qué aspectos tendría en cuenta dentro del diseño de clases y experiencias de aprendizaje que promueva procesos de educación intercultural en los niños y las niñas?**			
Categoría de análisis	**Discurso de los participantes**		**Elementos de análisis identificados**
Interculturalidad **Educación intercultural** **Experiencia y practica pedagógica**	1.	"La diferencia, el aprendizaje cooperativo." (sic)	Los docentes hacen referencia a varios aspectos importantes para la identificar las representaciones sociales, en relación a su accionar pedagógico. Inicialmente, tienen en cuenta dentro de su planeación experiencias significativas que permitan identificar su lugar de origen de sus estudiantes, su familia, creencias, grupo étnico, articulando con el contexto y proyecto de vida, lo cual resulta positivo desde la postura de Alavés (2014) quien menciona el sentido, generar diálogo intercultural que amplíe el campo de posibilidades y fortalezca no solo la participación, sino que exista un intercambio de saberes, para enriquecimiento colectivo e individual, valorando la diversidad cultural en la sociedad y en especial en la escuela. De acuerdo a lo anterior, se vuelve a visibilizar la importancia de los saberes que traen consigo los niños y niñas, como sujetos participes, activos que hacen parte de un contexto social y traen consigo una maleta de conocimientos que merecen ser escuchados, tal como lo señala Corrales M (2015); esa apuesta y mirada pedagógica posibilita la construcción de una educación intercultural, que debe ser articulada con las orientaciones que ofrece política pública para la primera infancia.
	2.	"Formación en valores y proyecto de vida". (sic)	
	3.	"Plantear actividad dónde el niño reconozca sus raíces culturales y las riquezas de su tierra, para empoderar y visibilizar de esta manera la interculturalidad que existe en su país durante todo su proceso escolar". (sic)	
	4.	"Grupo étnico, lugar de nacimiento, creencias familiares, historia de vida". (sic)	
	5.	"Se tendría en cuenta: -Articulación de acuerdo al contexto -Promover valores como el respeto y la tolerancia". (sic)	

Pregunta #7 ¿Qué acciones realiza y pone en práctica para fortalecer la participación, la interacción, la equidad e igualdad en sus estudiantes?			
Categoría de análisis	**Discurso de los participantes**		**Elementos de análisis identificados**
Interculturalidad **Educación intercultural** **Experiencia y practica pedagógica**	1.	"Reconocer la diferencia y la importancia de la familia dentro del contexto". (sic)	Las respuestas obtenidas en esta pregunta resultan interesantes puesto que el discurso de la mayoría de los docentes gira alrededor de experiencias tanto democráticas y de participación a través de la elección y la votación, como de actividades donde los niños y niñas reconozcan sus derechos, deberes y practica de valores, de esta forma creen que pueden hacer parte de un grupo social, donde se reconoce y reconoce a los demás como seres auténticos. Sin embargo no se observa en ninguna de las repuestas que los docentes generen espacios de dialogo donde los niños y niñas tengan la oportunidad de comunicar sus emociones, deseos, necesidades, su historia de vida, como medio de participación como lo menciona Corsaro (1997) citado por Gaitán L. (2006) "Los niños no se limitan adaptarse pasivamente y a aprender la cultura que les rodea, sino que participan activamente en las rutinas culturales que les ofrece su entorno social, luego se apropian y reinterpretan sus elementos"(p.5). Es así que los niños y niñas habitan, interactúan y son miembros activos de una sociedad hacen parte de los diversos entornos culturales e institucionales. Finalmente, las representaciones sociales que giran en torno a las acciones que hacen los docentes para propiciar espacios de participación, interacción, equidad e igualdad están cargadas de sentido que permiten organizar y significar a través de un sistema contextualizado, en este caso su práctica pedagógica que se ha construido a partir de una colectividad, influenciadas, por la cultura, el tiempo y la historia, como lo afirma Sarmiento (2018)
	2.	"Actividades que permitan el trabajo en grupo e integración". (sic)	
	3.	"La importante del voto y la democracia durante la elección del consejo estudiantil". (sic)	
	4.	"Que entre todos reconozcan que tienen deberes, pero también responsabilidades con el otro y de esta manera se respeten como seres únicos y auténticos que son parte de un contexto". (sic)	
	5.	"La práctica de valores". (sic)	

<table>
<tr><td colspan="3">Pregunta #8
¿Ha participado en el desarrollo de proyectos de aula relacionado con la interculturalidad? (del mismo curso o grado) si su respuesta es afirmativa ¿Qué aspectos tuvieron en cuenta para su planificación? Cuéntanos tu experiencia.</td></tr>
<tr><th>Categoría de análisis</th><th colspan="2">Discurso de los participantes</th><th>Elementos de análisis identificados</th></tr>
<tr><td>Interculturalidad

Educación intercultural

Experiencia y practica pedagógica</td><td>1.
2.
3.
4.
5.</td><td>“No, no he tenido la oportunidad de formular proyectos de este tipo, puesto que desconozco como llevarlo a la práctica”. (sic)
“No, puesto que se les ha dado prioridad a otros proyectos institucionales”. (sic)
“Si, básicamente en tres aspectos: Sentimental, Actitudinal y Emocional”. (sic)
“No, se les ha dado prioridad a otros proyectos”. (sic)
“No” (sic)</td><td>A lo largo de la entrevista se logra observar que algunos de los docentes han construido una serie de significaciones importantes alrededor de educación intercultural y su influencia dentro de la práctica pedagógica, las cuales periten identificar elementos importantes de las representaciones sociales relacionados con sus saberes, la forma como se identifican, orientan y justifican la educación intercultural, sin embargo, en esta pregunta es evidente que la mayoría de ellos, no han participado en proyectos relacionados con la interculturalidad, manifiestan desconocimiento de cómo llevar a cabo el discurso y articularlo a su práctica pedagógica, de igual forma mencionan darle prioridad a otros proyectos institucionales, esta situación genera varias inquietudes y cuestionamientos en cuanto a la práctica, en este sentido la educación intercultural se percibe como un discurso aislado de la realidad que se vive en el ambiente escolar, dejando de lado la oportunidad de crear espacios de diálogo intercultural que amplía el campo de posibilidades y fortalece no solo la participación, el intercambio de saberes, enriquecimiento colectivo e individual.

En cuanto al docente #3 quien tiene una respuesta afirmativa, menciona que al realizar o participar en proyectos relacionados con la interculturalidad tiene en cuenta tres aspectos, como lo son el sentimental, actitudinal y emocional lo cual es importante puesto que tiene en cuenta los interese, necesidades y pertinencia del proyecto, lo cual es importante en el momento de planear un proyecto.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Pregunta #9
¿A partir de sus experiencias qué conocimientos pedagógicos considera usted que debería tener un maestro o maestra para trabajar con niños y niñas de diferente procedencia?</td></tr>
<tr><th>Categoría de análisis</th><th colspan="2">Discurso de los participantes</th><th>Elementos de análisis identificados</th></tr>
<tr><td>Interculturalidad</td><td>1.</td><td>“Fortalecer, capacitar a los maestros en todas las</td><td>Las intervenciones de los maestros están dirigidas a la necesidad de ser</td></tr>
</table>

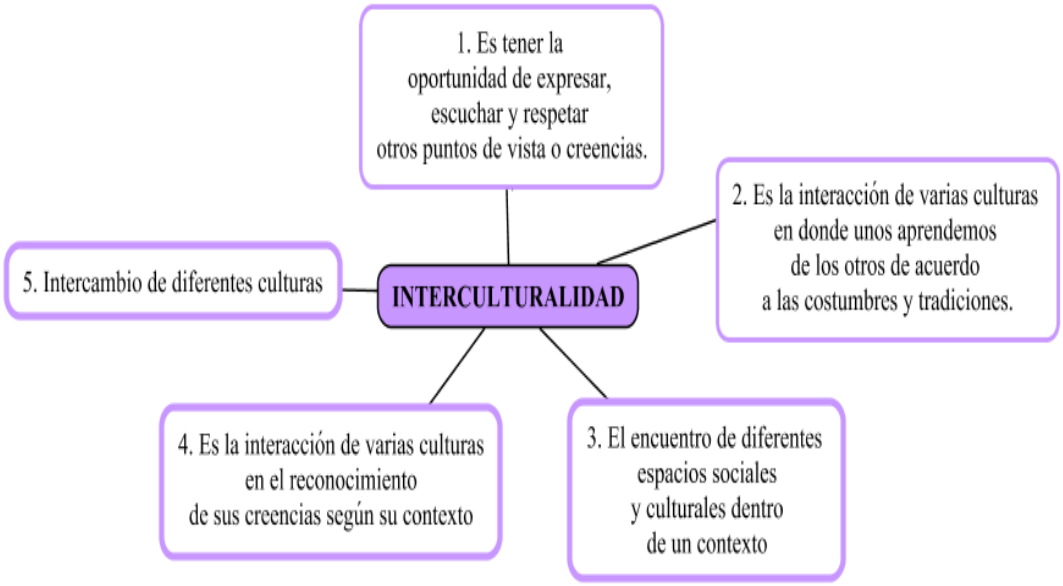
Educación intercultural **Experiencia y practica pedagógica**		incidencias pedagógicas, problemáticas y necesidades de la comunidad, puesto que existe desconocimiento teórico y práctico". (sic)	capacitados y tener una formación integral, tanto en el campo teórico como en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y emocionales, puesto mencionan que existe desconocimiento frente al tema y cómo abordarlo de forma colectiva, además mencionan la importancia de ser un docente investigador e innovador que se interese por la diversidad cultural que existe tanto en el país como en su salón de clase. Las anteriores apreciaciones de los docentes posibilitan identificar elementos de sus representaciones sociales que se atribuyen a la falta de conocimiento o confusión en su campo, términos teóricos, o universo semántico como lo denomina Abric (1994). Esta situación puede generar miedo e incertidumbre, respecto a enfrentarse a un tema y práctica. Por ello, surge la necesidad de los docentes en adquirir competencias interculturales que permite aprender, practicar y fomentar el diálogo intercultural, donde participen las autoridades, instituciones educativas, grupos y organizaciones sociales, como lo menciona Bolton (2001) retomado por Irmgard Rehaag, (2006) donde menciona que "la competencia intercultural no es una capacidad autónoma, sino más bien la capacidad individual, social, profesional y estratégica de sub-competencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente" (p.87). En síntesis, el maestro debe estar abierto a las posibilidades de aprender, escuchar, dialogar y trabajar mancomunadamente tanto con la comunidad educativa como las diferentes organizaciones sociales que permitan conocer afianzar conocimientos, entender al otro sin prejuicios, sin discriminación generando una actitud abierta a conocer y aprender de los "otros".
	2.	"La formación y capacitación integral, tanto en términos sobre la diversidad y la empatía es lo primordial, las habilidades que como maestros debemos trabajar es aprender a lidiar con las propias emociones y a su vez las de los demás (autoconocimiento) la multiculturalidad se integra con todas las áreas y en general con la vida estudiantil". (sic)	
	3.	"Es importante que los maestros se capaciten primero para promover la interculturalidad de nuestro país, donde los docentes realicen un trabajo mancomunado durante la vida escolar de estudiante". (sic)	
	4.	"Ser innovador e Investigativo en el reconocimiento constante de las diversas etnias y culturas de las que todos somos parte". (sic)	
	5.	"Conocimientos sobre la cultura, hábitos y rutinas de los de niños y niñas de diferente procedencia". (sic)	

5.2 Diagramas de asociaciones libres

Los diagramas de las asociaciones libres permiten encontrar de forma directa el término inicial de las representaciones sociales, sin embargo, es usual que sus componentes puedan variar según los elementos encontrados, en el caso de la presente investigación que se interesa por indagar acerca de las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de grado preescolar, se logra caracterizar e identificar las representaciones sociales de los participantes.

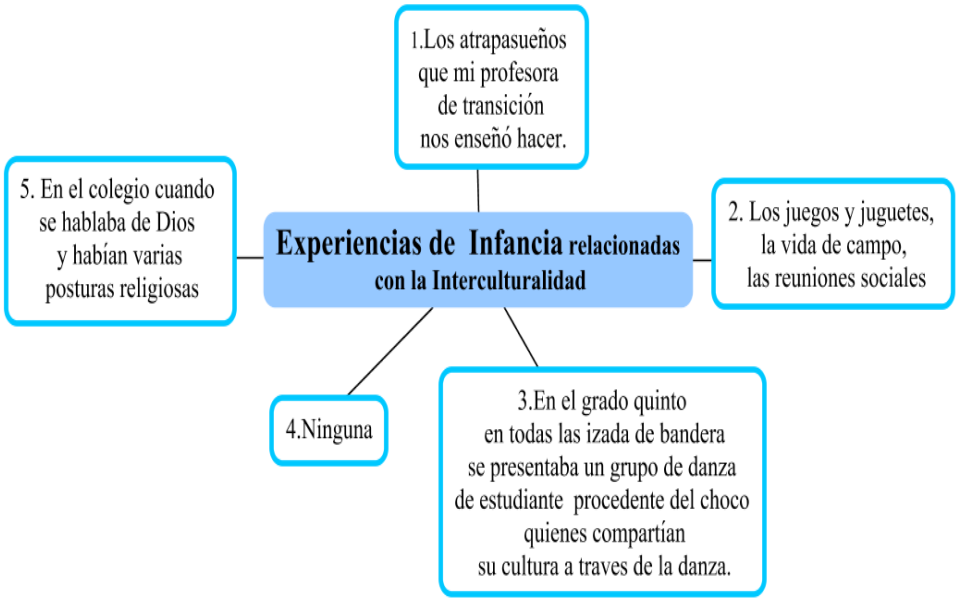
Como se mencionó en el marco metodológico, para la elaboración de la carta asociativa se tuvo en cuenta la propuesta de Abric (1994) en la cual menciona tres fases, en la primera se inicia con un término introductorio que dará como resultado una serie de significaciones que se estructuran y organizan en cadenas asociativas, como se puede observar a continuación en los siguientes diagramas.

Figura 13*Asociación libre sobre interculturalidad*



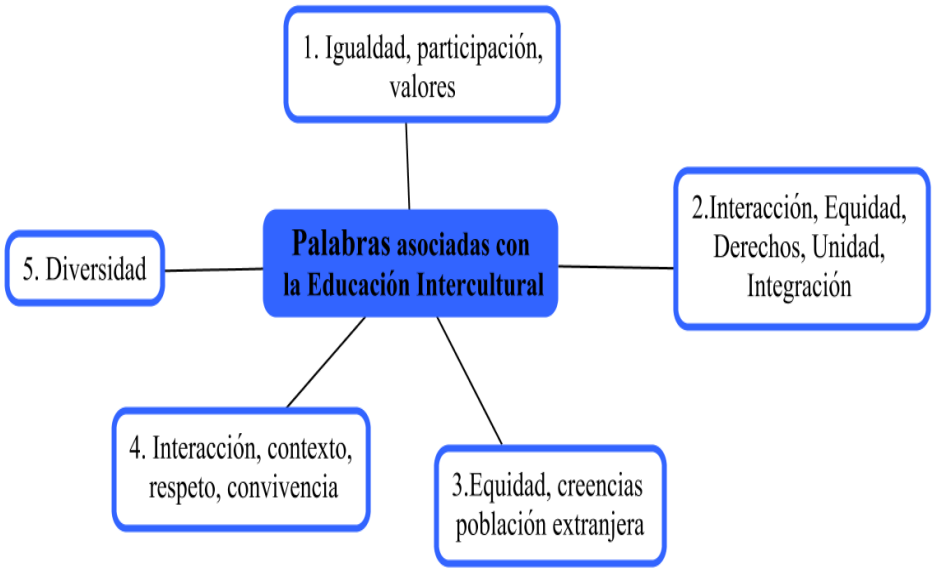
*Nota:*La figura muestra las asociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, sobre la Interculturalidad en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 14*Experiencias de infancia relacionadas con la Interculturalidad*



*Nota:*La figura muestra las asociaciones libres sobre las experiencias de infancia relacionadas con la Interculturalidad de los docentes de preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 15 *Educación Intercultural*



Nota: En la figura se observa las asociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, acerca de la educación interculturalidad en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 16*Valores relacionados con la interculturalidad*



*Nota:*Se puede observar en la figura lasasociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, acerca de los valores que relacionan con la interculturalidad en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 17*Competencias, conocimientos y actitudes de un docente con perfil intercultural*



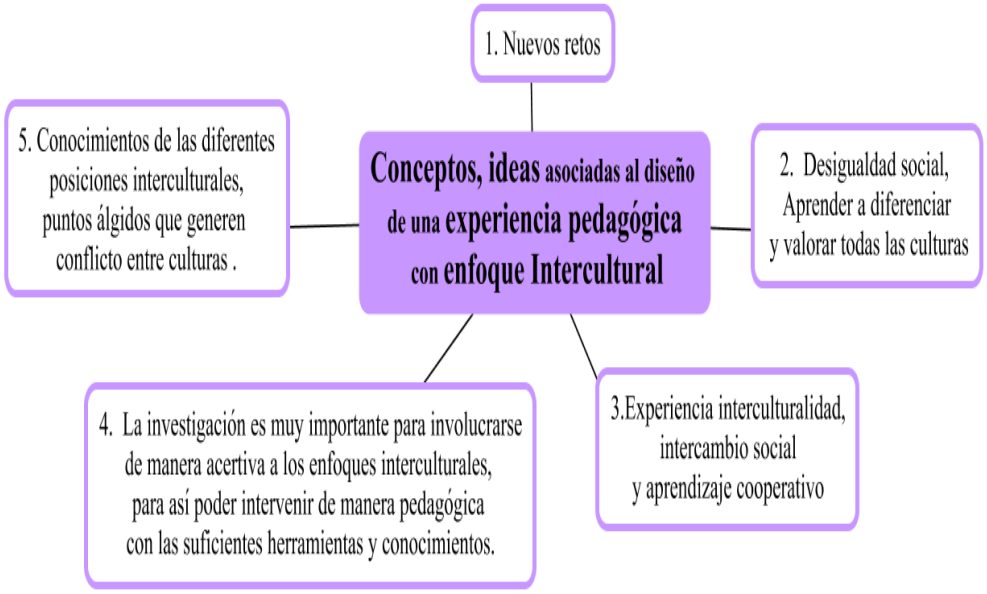
Nota: La anterior figura muestra las asociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, sobre que competencias, conocimientos y actitudes que debería tener un docente con perfil intercultural en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 18*La práctica pedagógica con enfoque intercultural*



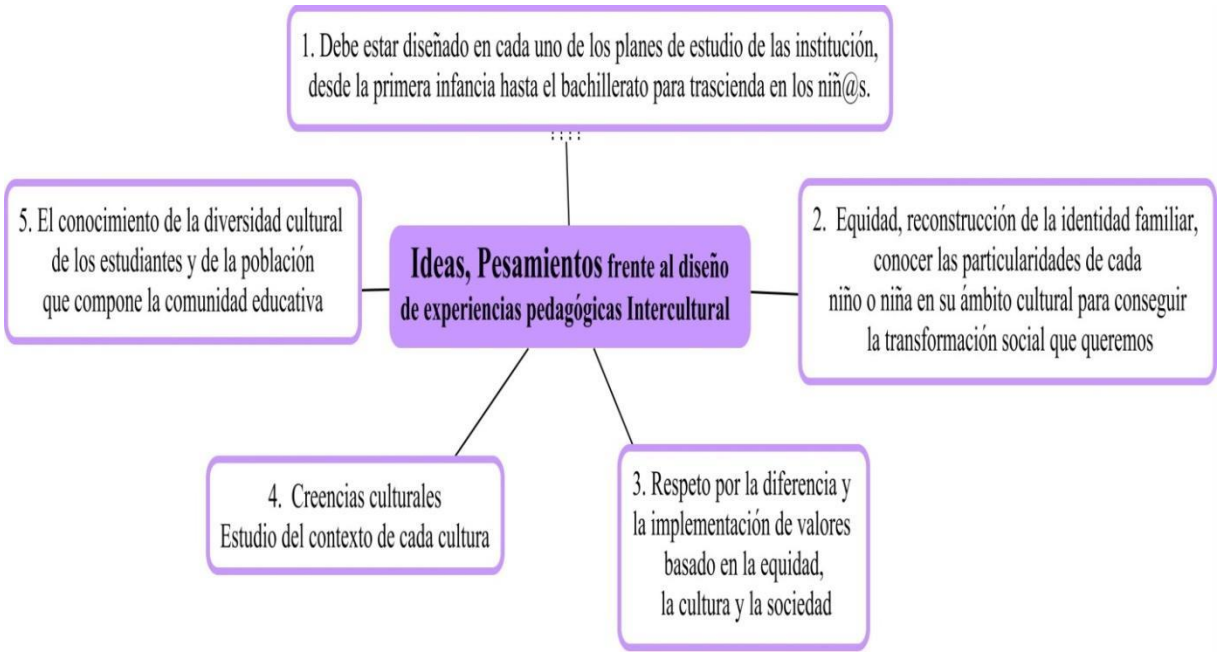
Nota: Se puede observar en la figura las asociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, acerca de la práctica pedagógica con enfoque intercultural en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 19*Conceptos ideas que invaden el diseño de experiencias pedagógicas con enfoque intercultural*



Nota: En la figura se observa las asociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, acerca del diseño del diseño de una experiencia pedagógica con enfoque interculturalidad en el año 2021. Elaboración propia (2021).

Figura 20*Aspectos importantes para la construcción de una propuesta de educación intercultura***l**



Nota: En la figura se observa las asociaciones libres de los docentes de grado preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, acerca de los aspectos importantes para la construcción de una propuesta de educación interculturales el año 2021. Elaboración propia (2021).

5.3 Carta asociativa sobre educación intercultural

En esta carta asociativa está compuesta por elementos del núcleo central y periféricos de las representaciones sociales de los docentes, para su elaboración fueron indispensables los diagramas de las asociaciones libres, allí reposan algunos elementos de las representaciones de los participantes. Para lograr identificar con mayor facilidad las asociaciones de cada uno de los sujetos se asignaron un color distintivo con el fin de identificarla a simple vista cada participante.

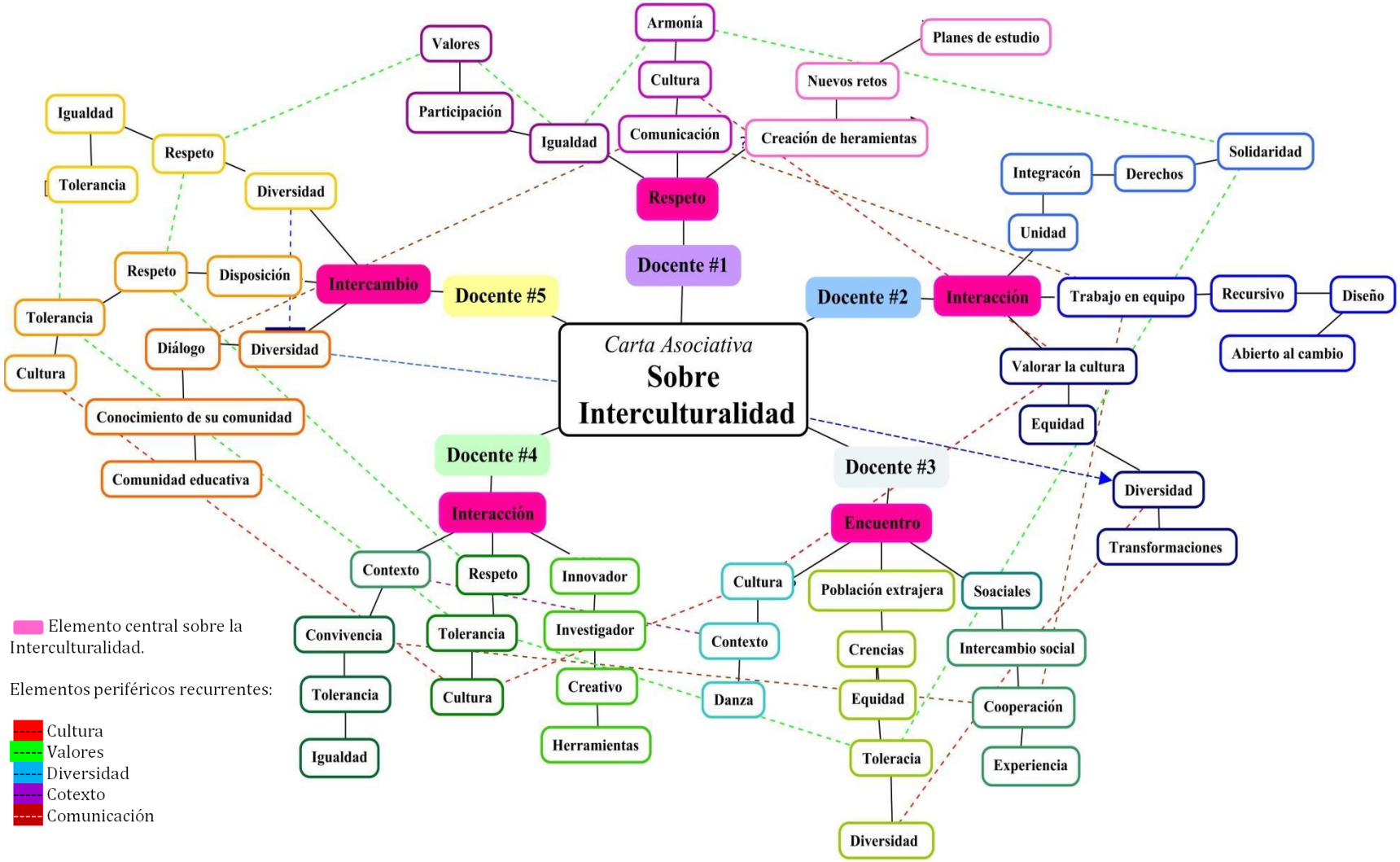
De tal modo, el primer elemento resaltado de color fucsia que corresponde a las asociaciones de los docentes, acerca del Concepto, las Experiencias y Valores relacionados con la Interculturalidad, son reflejadas en una sola palabra. Luego se despliegan tres ramas, que unen los elementos periféricos relacionados con la Educación Intercultural, competencias y actitudes de un

docente Intercultural y por último la Experiencia y Diseño de Prácticas Pedagógicas con un enfoque Intercultural, estos elementos se retoman de acuerdo a la organización de los diagramas. Es decir, en la carta asociativa se encuentran los primeros conceptos que nombran los sujetos en los diagramas de las asociaciones libres, puesto que son los conceptos más cercanos al núcleo central de la representación.

Por ejemplo, en la cadena asociativa del docente **#1** el elemento **Respeto** corresponde a la primera categoría que acude al Concepto, Experiencia y Valores relacionados con la Interculturalidad, los elementos **Igualdad, Participación, Valores** acuden a la segunda categoría Educación Intercultural, **Comunicación, Cultura, Armonía** corresponde a la tercera categoría relacionada con Competencias y Actitudes de un docente Intercultural y por ultimo elementos como **Creación de herramientas, Nuevos retos, Planes de estudio** acuden a la experiencia y diseño de prácticas pedagógicas con un enfoque intercultural.

Adicionalmente, se agrega algunas líneas punteadas de distintos colores, estas líneas unen algunos elementos periféricos que tienen en común los participantes, de esta forma se puede evidenciar las relaciones, similitudes y significados, gracias a este ejercicio se relacionan cinco elementos que persisten en las asaciones de los docentes, en este caso se observa la cultura, los valores, la diversidad, el contexto y la comunicación, estos elementos permiten dilucidar e interpretar las representaciones de los docentes en relación con la interculturalidad, con conceptos asociados con la interacción, el encuentro cultural y los valores, es decir los docentes observan la interculturalidad como la riqueza cultural, la diversidad que existe en nuestro país que a su vez converge en el salón de clases, es allí donde el docente debe tener en cuenta dentro de su práctica pedagógica, el contexto, la comunicación y practica de valores.

Figura 21*Carta Asociativa sobre Educación Intercultural*



Nota: En la figura se puede observar la carta asociativa que reúne las asociaciones libres de los docentes de preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, acerca de las representaciones sociales sobre Interculturalidad en el año 2021.
Fuente: Elaboración propia (2021).

CAPITULO VI

INTERPRETACIÓN Y HALLAZGOS



"Cuando dejamos que nuestra propia luz brille, inconscientemente damos permiso a otras personas para hacer lo mismo"
Nelson Mandela

Figura 22*Autoría propia. Infancia en imágenes de niños y niñas exploradores. Bogotá D.C (2017)*

El presente capítulo corresponde a la interpretación y hallazgos, allí se logró develar las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de preescolar, estas significaciones se manifestaron mediante discursos, actitudes, acciones, sentires obtenidos durante la investigación. Gracias a la sistematización de la información hallada se pudo generar cinco categorías a la luz de los resultados; a continuación, se realiza la interpretación teniendo en cuenta dichas categorías.

- ✓ La primera categoría se titula **La interculturalidad visualizada como un encuentro cultural, diverso y de interacción**, en esta, se observa las representaciones más comunes de los docentes que están asociados con la interacción, el encuentro cultural y los valores, principalmente en relación con la población extranjera.
- ✓ La segunda categoría enunciada como **La interculturalidad en las políticas educativas para la infancia y la práctica pedagógica,** se abordan los avances que se han realizado sobre las políticas públicas para la infancia en perspectiva de la interculturalidad y los saberes de los docentes.
- ✓ La tercera categoría denominada **Las tensiones entre la interculturalidad, las políticas educativas que circulan alrededor de la infancia y la práctica pedagógica,** desglosa un hallazgo interesante en cuanto a los alcances reales de la Política Educativa para la Infancia que se viene promoviendo y cómo se visibilizan dentro de la práctica pedagógica.
- ✓ La cuarta categoría, llamada **La necesidad de la cualificación docente,** despliega el requerimiento de los docentes frente al accionar pedagógico en articulación con la educación intercultural, desde las comprensiones de las políticas educativas para la infancia
- ✓ Finalmente se encuentra la quinta categoría **La re-significación y reflexión acerca de la educación intercultural y la participación infantil,** en esta categoría es pertinente resaltar la manera en que los docentes visualizan la importancia de incorporar dentro de su práctica

pedagógica experiencias que enriquezcan el encuentro y diálogo intercultural con los niños y niñas de preescolar.

6.1 La interculturalidad visualizada como un encuentro cultural, diverso y de interacción

En la sistematización de la carta asociativa se observa varias ideas que persisten en el núcleo central común de la representación de los docentes, se trata de la interculturalidad como un encuentro e intercambio cultural, que está rodeado de elementos periféricos como:

Valores, Diversidad, Contexto y Comunicación

Este tipo de representación cumple con la **función identitaria**, puesto que se encuentra asociada a los valores, tal como lo menciona Abric (1994) esta función define la identidad, situando a los individuos y grupos en un campo social, de esta forma se estructura una identidad social e individual de forma favorable y compatible, que corresponde al sistema de normas y valores sociales históricamente determinados. Los valores comunes que se reiteran en el término introductorio de la Interculturalidad son:

Igualdad, Tolerancia, Respeto

Estos hallazgos, permiten interpretar que los participantes relacionan el término introductorio con elementos fundamentales de sus representaciones sociales, en la periferia se encuentra por un lado la formación profesional y por el otro la realidad, la cotidianidad y el contexto, donde el maestro desarrolla su práctica pedagógica.

Adicionalmente, surge un descubrimiento muy importante, que emerge a partir de la información encontrada en la entrevista semiestructurada sistematizada en las rejillas, allí se logra evidenciar que los docentes de preescolar se centran en el reconocimiento de la existencia de

niños y niñas provenientes de diversas zonas del país, de grupos étnicos y extranjeros, esta situación corresponde con la definición de pluriculturalidad y multiculturalidad, más que de interculturalidad. Un buen ejemplo de ello, es el aporte que hace el docente #3 cuando menciona su experiencia con la interculturalidad:

> ***"Desde el año 2019 con desplazamiento inmigración de venezolanos hacía Colombia y por la ubicación geográfica de la sede dónde trabajo intercultural ha estado presente pues los constantes cambios culturales de los integrantes de la comunidad escolar hacen que se realice adaptación al diseño y estrategias de trabajo".*** *Docente #3*

Solo dos docentes mencionan el diálogo, como el intercambio y la posibilidad de enriquecimiento mutuo entre culturas. Por otro lado, la información obtenida en la carta asociativa, se observa que los elementos centrales de la representación de los docentes se articulan con el sentido de la interculturalidad propuesta por Walsh (2009) y Alavés (2014), en donde mencionan que la interculturalidad es un proceso histórico que merece ser reconocido mediante el diálogo y la tolerancia, como un proceso de respeto por la diversidad de las etnias y culturas, sin embargo, los docentes al llevarlo a la práctica lo interpretan como la existencia de personas provenientes de distintos lugares, que traen consigo gran diversidad cultural.

En consecuencia, se puede señalar algunas ideas que constituyen las representaciones de los docentes:

En primer lugar se aprecia que los docentes tienen una idea superficial sobre la interculturalidad y lo reflejan en su discurso, puesto que asocian palabras como interacción, intercambio y valores, no obstante, se debe considerar como un proceso de edificación que vincula lo político, lo epistémico, lo educativo, para lograr verdaderas transformaciones, superando la desigualdad social, respetando las diferencias culturales y reconociendo el contexto

en donde se encuentran los docentes, en este sentido es evidente que al hablar de interculturalidad afecte la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, para lograr avanzar en la construcción de un tejido social intercultural, la comunidad educativa debe adelantar acciones que emerjan desde y para la comunidad, de esta forma se permitirá valorar, respetar y aceptar la diversidad, de igual forma es acorde integrar espacios y experiencias que fomenten la convivencia y la cohesión entre grupos sociales y las culturas.

En segundo lugar, es persistente la interpretación de los docentes sobre la interculturalidad como un ejercicio que responde a un grupo de niños y niñas extranjeros o provenientes de alguna zona del país distinta a la que habitan actualmente, como se observa la siguiente apreciación del docente #3 y #4

> ***"Dentro de mi practica pedagógica he tenido contacto con niños y niñas de diferentes zonas del país, pertenecientes a diferentes etnias y extranjeros".*** *Docente #4*

> ***"Durante mi quehacer pedagógico he tenido la oportunidad de trabajar con población extranjera, venezolanos evidenciándose el respecto y la importancia de la labor de la maestra dentro del aula".*** *Docente #3*

En este sentido las imágenes que han construido algunos docentes en relación a la interculturalidad se orientan hacia a las diferencias étnicas y las regiones de procedencia de los niños y niñas, esto influye en la forma de enunciar o significar, como lo menciona Villa (2010) donde el lenguaje toma un papel importante en el proceso de construcción de significados, la forma en que se nombra muchas veces tiende a discriminar, tal vez por desconocimiento o por tener una idea unitaria y sesgada, estas significaciones en relación a la diversidad y la interculturalidad justifican el significado sobre la cultura.

Ahora bien, la significación que tienen los docentes en relación a la interculturalidad tiende a relacionarse con una **función justificadora**, puesto que explica sus conductas respecto al grupo, estas persisten y justifican la diferencia social en términos de la procedencia de los estudiantes, esta situación limita el diálogo intercultural generando una serie de tensiones entre la idea de reconocimiento de los intereses, necesidades y la práctica pedagógica que no es evidente en las acciones. Sin embargo, los docentes están de acuerdo en que la interculturalidad debe ser vista como un encuentro rico entre culturas donde debe existir un intercambio de saberes, y la participación de los niños y niñas favoreciendo la construcción de la identidad, el reconocimiento del otro como ser activo dentro de una sociedad como lo mencionan los docentes #2 y #4

"Si, se deben adaptar las actividades de acuerdo a las diferentes culturas para tener un trabajo enriquecedor en el contexto educativo, para educar al niño o niña como ser SOCIAL, cooperando con los otros y a su vez construyendo sociedad". Docente #2

"Si, ya que es importante seguir fortaleciendo su cultura y creencias, las cuales son parte de su identidad y es importante no dejarlas perder, por esto desde el aula se debe tener un pensamiento diverso desde cada una de las estrategias planteadas y desarrolladas con los estudiantes para que conozcan acerca de la diversidad cultural de la que son parte cada uno de ell@s" Docente #4

Por tanto, las representaciones de los docentes se conciben desde dos perspectivas, por un lado la interculturalidad como ese encuentro cultural donde se fortalecen los procesos de socialización, de identidad y de aprendizaje de otras culturas, permitiendo la interacción y el intercambio de saberes, sin embargo, esta significación surge de acuerdo a la migración de estudiantes de diferentes zonas del país o extranjeros, si bien la interculturalidad hace parte de este hecho, no es la totalidad, la interculturalidad se debe concebir como un diálogo para todos y de todos, que no se limite a una población determinada.

6.2 La interculturalidad en las políticas educativas para la infancia y la práctica pedagógica

Visualizar la interculturalidad dentro de las políticas educativas significa asumirla infancia como una categoría social, que debe ser concebida desde la diversidad cultural, que rompa con la idea de enfocarse solo con los grupos indígenas, afro o rom, sino que se represente un dialogo entre diversas culturas, que permita la convivencia y el descubrimiento del otro, que vaya más allá de un discurso moderno, es así que integrar lo intercultural con la política educativa se asume como una forma discursiva de construir el cambio y el progreso con miras de mejorar y transformar las realidades de la infancia, a partir de la experiencia de ese tercer momento caracterizado por las múltiples maneras de concebir la infancia, al que alude Corrales M (2015), dando continuidad a las posturas de Aries.

De acuerdo a lo anterior la política educativa debe propender por un modelo de integración nacional, con fines de desarrollo y modernidad, que mejore la educación, la calidad de vida y la protección de los derechos de todos los niños y niñas, integrando los entornos por los que transita la infancia; sin embargo, al articular la interculturalidad en el campo educativo suele ser presentado a través de proyectos transitorios, en donde los sujetos de los grupos "minoritarios" se logran adaptar a las demandas, valores y criterios de una cultura dominante.

En segunda instancia, la interculturalidad se asume como una acción afirmativa o una discriminación positiva, esta se refiere a prácticas de democracias liberales en las que se legislan una serie de propuestas enfocadas a grupos, a fin de reducir la desigualdad y la injusticia (Kymilcka, 1996). Para llegar a la acción afirmativa es necesario una formulación e implementación con clara identificación de la población objeto, que debe acercarse a motivos tales como la etnia, religión, sexo o género, en donde la meta es que una cantidad de personas consigan una igualdad en acceso a bienes y servicios de poblaciones mayoritarias y dominantes

(Mosquera, 2009) por tanto los proyectos tienen criterios principalmente cuantitativos que se desligan de la mirada cualitativa, permanente y próxima a la convivencia.

Otro de los problemas que se manifiesta para cumplir los preceptos de los documentos de la UNICEF, la UNESCO y la CIDN es la brecha entre la intencionalidad discursiva y la realidad a modificar(Grupo de Infancias, 2018), aunque se puedan promover imaginarios que busquen legitimar a una población y ofrecen las herramientas de prevención, promoción y desarrollo que dispone el Ministerio de Educación y el ICBF, han existido una serie de disputas entre los grupos hegemónicos o dominantes y las propuestas alternativas o subordinadas, en donde los primeros nutren una serie de modelos sin consultas y consensos previos con individuos de diversos contextos. Además, se prevé que las propuestas operan una vez decretadas y así mismo, tienen la capacidad de impactar en la totalidad de la población, es decir las acciones afirmativas desde la política aplicada a la educación constituyen universales en la práctica pedagógica, en la que distintos actores se ven comprometidos en diversas tareas a fin de regular lo social.

Es decir que la política educativa en Colombia contempla un conjunto de objetivos considerados comunes y necesarios para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas colombianos, con el fin de modificar la situación de la infancia y su realidad, sin embargo, la capacidad de acción es limitada por la disposición y recursos de grupos hegemónicos y el desconocimiento de los actores involucrados en la educación intercultural (Grupo de Infancias, 2018).

Por lo anterior existe una disonancia frente al concepto de interculturalidad y las reformas educativas, si bien la interculturalidad como respuesta a la necesidad de un diálogo entre culturas, considera la relativización de tradiciones para llevarlas a dialogo en contextos que permitan aportar e incorporar a un cambio en la estructura social (Orrego y Riquelme, 2014) y se espera

que no sea una observación dirigida por una cultura dominante, es necesario que la implementación de dicha educación, sea legitimado por parte del estado capaz de plasmar los diálogos bajo un currículo escolar (Quilaqueo y Cardenas, 2005), así las acciones afirmativas deben retomar el concepto de justicia reparativa, con una función no solo de compensar y revertir, sino de remediar, enfrentar y transformar un orden desigual y de inequidad social (Walsh, 2009) por tanto las acciones afirmativas son necesarias más no suficientes y son incluyentes o complementarias a la educación y política intercultural, aunque difieran en su metodología, normativa y práctica.

Ahora bien, estas disonancias en relación con la interculturalidad y las políticas públicas, se ve reflejada en la práctica pedagógica y los saberes de los docentes, como se logra percibir en las voces rescatadas en la entrevista semiestructurada en la cual se indagaba sobre que conocimientos previos tienen sobre la interculturalidad, la educación intercultural y los principios o propuestas educativas establecidas a nivel nacional que circulan alrededor de la infancia, algunos docentes conocen y recuerdan cierta información relacionada con la educación intercultural ya sea desde su formación académica o profesional, por ejemplo:

> ***"Si, con la secretaria distrital de integración social desde el proyecto de interculturalidad el cual se implementaba desde la planeación semanal en torno al tema y los encuentros de saberes y experiencias educativas con otras instituciones Al igual una persona encargada desde secretaria visitaba las instituciones una vez al mes para fortalecer los procesos desde su experiencia con los niñ@s y los docentes, teniendo en cuenta el lineamiento curricular para la primera infancia".*** Docente #1

> ***"Si, recuerdo que, durante mi formación académica, tuve un seminario relacionado a la interculturalidad, además, dentro de mi practica pedagógica he tenido contacto con niños y niñas de diferentes zonas del país, pertenecientes a diferentes etnias y extranjeros"*** Docente #4

Según lo señalado, de los cinco docentes que se entrevistaron solamente uno de ellos reconoce que existe un lineamiento y una política educativa que se inscriben en el amplio marco de las políticas públicas, que se encargan de instituir una serie de objetivos comunes y necesarios para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas colombianos y que, de esta forma, da cuenta de un diálogo entre culturas que considera los múltiples lenguajes de la infancia, sus particularidades y saberes. En cuanto a los docentes restantes consideran la interculturalidad como la atención a un determinado grupo de niños y niñas procedentes de una zona del país o extranjeros, lo cual entra en conflicto con la normatividad que establece las políticas educativas que circulan alrededor de la primera infancia, pues se pretende que a través de la construcción de estos discursos se generen unos objetivos colectivos que modifiquen la realidad de todos los niños y niñas del país.

Esta situación es el resultado de políticas educativas que se caracterizan por la cobertura mas no por la calidad, desligando la mirada cualitativa, permanente y próxima a la convivencia; en este sentido la educación intercultural, queda rezagada o en los mejores casos como un proyecto transitorio que se establece alejado de las necesidades, los saberes, los diversos lenguajes y las expresiones infantiles.

Por tanto la capacidad de acción de las políticas educativas es limitada por la disposición, recursos y el desconocimiento de los actores involucrados en la educación intercultural, este es un asunto de vital importancia ya que son los docentes, familias, niños y niñas las personas que hacen de la comunidad e intervienen en la práctica educativa y social quienes reconocen y actúan sobre su pertenencia cultural, por lo que el planteamiento del Lineamiento de Atención Integral en sus líneas de Seguimiento y evaluación y Gestión del conocimiento, debería generar a partir de un trabajo activo de la comunidad un sistema de información sensible a todo tipo de personas, que abarcar los saberes, los diversos lenguajes, el conocimiento tecnológico y las expresiones

infantiles, pues es la comunidad quienes viven la diversidad, la formación en derechos, las prácticas de cuidado, salud y a su vez son productores de conocimiento.

6.3 Las tensiones entre la interculturalidad, las políticas educativas que circulan alrededor de la infancia y la práctica pedagógica

Un hallazgo muy importante surge a partir de las voces de los docentes y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula en relación con las políticas públicas propuestas para la educación inicial, en este caso el Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en Perspectiva del Respeto y Reconocimiento de la Diversidad, a partir de allí se generan una serie de tensiones entre el quehacer docente, las realidades de los niños y niñas, las propuestas y principios de las políticas educativas, puesto que se observa algunas prácticas homogeneizadoras regidas por competencias y estándares, desconociendo la individualidad de los estudiantes, adicional la poca articulación entre instituciones a nivel local y nacional lo cual afecta la atención integral de los niños y las niñas.

En este sentido, los docentes conocen de manera superficial algunas orientaciones propuestas por la Política Pública de Cero a Siempre y el Lineamiento Curricular para la Primera Infancia, ya sea porque lo ha escuchado en algunas experiencias laborales o en su formación académica, pero estas orientaciones no se visibilizan dentro de la práctica, sin embargo, los docentes conocen la importancia de generar espacios de encuentro y reconocimiento de la individualidad de los niños y niñas, pues tienen claro que este tipo de experiencias influyen en su relación con los otros y lo otro (naturaleza) como se refleja en las respuestas de los docentes #3 y #4

> "***Si, es importante crear este tipo de espacios de diálogo con los niños desde la primera infancia ya que esto les permite tener un aprendizaje más amplio, crítico y analítico"*** Docente #3

> ***"Si, ya que va de la mano con el fortalecimiento de su identidad por esto la importancia de fomentar estos procesos desde la etapa inicial"*** Docente #4

En atención a lo expuesto, los docentes tienen algunas claridades frente a su papel como constructores de experiencias, que amplían las posibilidades de los niños y niñas para relacionarse con el mundo a través de sus formas y lenguajes. A pesar de ello, de tener estas claridades frente a su quehacer, no se evidencia en la cotidianidad del aula, dando prioridad a requerimientos institucionales que tienden a homogeneizar a la infancia.

Ahora bien, se encuentra la desarticulación entre las instituciones educativas, las orientaciones establecidas para la atención a la primera infancia y la implementación de estas estrategias en el diario vivir de la escuela, puesto que los docentes no conocen con exactitud los discursos oficiales que cobijan a la infancia, debido a esta situación emerge la necesidad de orientar y cualificar a los docentes sobre las estrategias que se adelantan en los últimos años relacionadas con la infancia.

En los últimos años en Colombia se ha construido e implementando avances relevantes de cara a la atención a la infancia, iniciado por la Convención de los Derechos del Niño, la ley 12 de 1991, Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, la Política Pública de Cero a Siempre y el Lineamiento para la Atención a la Primera Infancia, los anteriores discursos oficiales, legislativos y normativos, retomando lo expuesto por Corrales M (2015), han visibilizando las infancias como sujetos de derechos, el reconocimiento de sus necesidades, individualidades, particularidades en un espacio de participación y protección, en un país diverso como Colombia.

Aunque los esfuerzos han sido importantes, las leyes, las estrategias, los estudios, los trabajos y las acciones realizadas no son suficientes, como lo afirma Calvo (2007), pues para el gobierno ha sido más importante la cobertura que la calidad, es así que todas estas orientaciones no llegan de forma efectiva a todos los territorios, afectando el sistema educativo y la comunidad educativa, así mismo las condiciones económicas y sociales quebrantan las poblaciones más

vulnerables, ampliando las brechas y las desigualdades, limitando la calidad de vida de los niños y niñas del país.

Recordemos que la Política Pública de Cero a Siempre partió de un enfoque diferencial, que atendiera las individualidades y particularidades de las infancias de forma contextualizada y armoniosa, pero la anterior afirmación no es evidente en el territorio. Ahora haciendo un paralelo entre la experiencia pedagógica y las leyes, estrategias y lineamientos relacionados con la infancia parecen ser desarticulados, puesto que no existe una mesa institucional ni municipal que lidere, oriente y coordine el proceso de desarrollo de la política pública y como incorporarla a los planes, programas y proyectos de los distintos sectores, sumado la poca participación tanto de los educadores como la ciudadanía.

Es evidente que este no es un instrumento que transversalice a los sectores y de cuenta de las necesidades de los niños y las niñas, debido a su falta de orientación, claridad en su implementación y la participación de las comunidades, pues no se cuenta con la interacción, comunicación y retroalimentación de los procesos, esta situación invita a reflexionar y analizar de forma crítica las propuestas promovidas en pro de la primera infancia encargadas de velar por el bienestar de los niños y niñas, como sujetos de derecho que tienen su propios lenguajes, propios ritmos de desarrollo, distintas formas de pensar y concebir el mundo.

Como se mencionó anteriormente es evidente las tensiones que existe entre el discurso normativo, la práctica social y las realidades de las infancias, afectando de forma sustancial la atención integral de los niños y niñas. A pensar, de las evidentes tensiones los docentes observan la emergencia de llevar a la práctica este tipo de experiencias debido a la amplia diversidad que se encuentra en los salones de clases, no solo desde el campo étnico, sino también desde los propios ritmos de crecimiento, desde las formas particulares de aprender y cómo viven su cultura desde su individualidad. Esto significa que se debe concebir que cada niño o niña requiere un

acercamiento particular, que considere las especificidades, garantizando su vida, crecimiento y pleno desarrollo integral teniendo en cuenta sus derechos y deseos.

En consecuencia de los anteriores hallazgos, se interpreta que el discurso está impregnado de supuestos y concepciones epistémicas, basados en lo que se espera y debería ser, más no en la realidad contextual y práctica, idealizando acciones que no se llevan a cabo, desconociendo las orientaciones y lineamientos para la atención integral a la primera infancia en perspectiva del respeto y el reconocimiento de la diversidad, esta desarticulación entre las políticas educativas, la práctica pedagógica, el contexto donde habitan los niños y niñas, sumando la poca voluntad del Gobierno para cualificar tanto a los docentes como a toda la comunidad que está en contacto con la infancia, afecta de forma directa a los niños y niñas, por ello es trascendental que desde Ministerio de Educación Nacional ponga en práctica los proyecto y estrategias a través del dialogo comunitario, tejiendo los diferentes saberes de la comunidad con el entorno familiar educativo, salud y públicos.

Por ello, establecer una serie de orientaciones, estrategias y políticas públicas sin apropiación de las mismas es un proceso lento y desarticulado que afecta el mejoramiento de la calidad de vida, así la protección de los derechos, la equidad, la igualdad y la identidad se hace necesaria la voluntad y el esfuerzo real del gobierno para pensar la interculturalidad como un proyecto político que tiene como propósito fundamental el diálogo entre culturas que están impregnadas de particularidades, formas de relacionarse que permiten el encuentro y la construcción de relaciones horizontales, donde se reconoce la individualidad de cada persona sin perder de vista el alcance de objetivos comunes, de igual forma, es importante que sean claras las líneas de acción a nivel local, municipal, departamental y nacional, que se enlace con las realidades de las infancias y las comunidades de forma organizada y coherente, con el fin de llegar a todos los docentes del país

que están prestos con la transformación y el liderazgo de las comunidades, para lograr superar obstáculos, movilizando las prácticas en pro de una educación más equitativa.

6.4 La re-significación y reflexión acerca de la educación intercultural y la participación infantil

El conocimiento que tienen los docentes sobre otras culturas influye en los contenidos de las representaciones, las actitudes hacia la diversidad y las formas de actuar e interactuar con sus estudiantes, este es un elemento a considerar dentro de las prácticas pedagógicas, pues dicho conocimiento surge del contacto directo con el objeto o con los sujetos, o que proviene de las prácticas que realizan los docentes, se convierte en vivencias y experiencias que tienen significados cognitivos, afectivos y que orientan la acción de los estudiantes, por tanto, este conocimiento que deriva de la experiencia, tiene propiedades diferentes a la información que se recibe del contexto sociocultural, de los medios de comunicación y otros.

En consecuencia la re significación y reflexión de los docentes frente a su quehacer se hace indispensable en la construcción de la experiencia de los niños y niñas, por ello la investigación y la comunicación toman un papel fundamental en la transformación de las representaciones, es conveniente pues, articular la educación intercultural en estos procesos de construcción y transformación, desde el punto de vista del colectivo AMANI, (2004), citado por Guillermo Carabaño Tapia (2006) propone que la educación intercultural

> Habla de modelos de intervención, de métodos de enseñanza y de aprendizaje que, basados en unos principios de interés, respeto, empatía, etc., promueven estrategias y enfoques metodológicos coherentes con estos valores planteados para, con ello, crear situaciones de mayor igualdad y justicia. (p.229).

Es allí donde toma fuerza la movilización de toda la comunidad educativa en torno a la primera infancia, abordada desde sus lenguajes, provocando la resignificación desde la conexión

con sus propias infancias, a partir de la sensibilización, la compresión y el valor de su profesión dentro de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, hacer un alto en el camino, rediseñar, movilizar el quehacer es un acto de empatía y reivindicación social, pues Colombia es un país multidiverso que merece ser visibilizado y escuchado, dándole la voz a los niños y niñas, pues recordemos que la infancia es una categoría de construcción histórica y social, que debe ser entendida desde un ámbito crítico y liberador. Es así que el diseño de la experiencia pedagógica hace parte del cambio, acercando e involucrando la educación intercultural. En este caso cuando se pregunta a los docentes sobre algunas ideas o conceptos sobre el diseño de experiencias pedagógicas con un enfoque intercultural se observa en la carta asociativa las siguientes apreciaciones:

Nuevo reto, valorar todas las culturas, investigar acerca de las culturas

Las anteriores apreciaciones suscita en los participantes una representación que se acogen a la función orientadora, como lo plantea Abric (1994) que sitúan las conductas dentro de las interacciones sociales, cómo se estructura y se comunica la realidad, esto quiere decir que las representaciones sociales de los docentes dentro de esta función permiten encaminar su que hacer para interactuar y estar en contacto con su realidad, creando una serie de expectativas frente a una situación, en este caso el diseño de experiencias pedagógicas con enfoque intercultural. Desde este punto de vista los docentes tienen la iniciativa de modificar los procesos y hacerlos parte de su diario vivir con los estudiantes.

Ahora bien, partiendo del diseño de experiencias pedagógicas con enfoque intercultural emerge la categoría de participación, enfocándose en cómo los docentes fortalecen el derecho a la participación dentro de su diario vivir con los niños y niñas de preescolar, teniendo en cuenta la participación relacionada con el ejercicio de la ciudadanía, como lo afirma el Lineamiento

Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia citando a Ortiz (2000), quien conceptualiza la participación de la siguiente manera:

> La participación es un principio director clave, es un derecho "facilitador", es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un "proceso". Es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por tanto, es también un fin en sí mismo...la participación debe ser respetada no solo como meta, si no a sí misma como estrategia para alcanzar otras metas. (p.33)

De esta manera, la planeación y la intervención de proyectos se convierten en una estrategia poderosa para activar procesos donde se vincule e involucre a todas las personas que afectan de forma directa o indirecta a la infancia, desarrollando prácticas culturales teniendo en cuenta la recuperación de la memoria histórica como uno de los puntos claves para la reconstrucción de la representación colectiva, de esta forma se reconoce la diversidad, comprendiendo sus experiencias, significaciones, visiones del mundo para generar un dialogo comprensivo que permita a las comunidades incluidos las niñas y los niños a participar en espacios de concertación, para que sean escuchados desde su cotidianidad. En contraste con las anteriores apreciaciones se encuentran las siguientes significaciones de los maestros:

"*Reconocer la diferencia y la importancia de la familia dentro del contexto"* Docente #1
"Actividades que permitan el trabajo en grupo e integración". Docente #2
"La importancia del voto y la democracia durante la elección del consejo estudiantil". Docente #3

"*Reconocer la diferencia y la importancia de la familia dentro del contexto"* Docente #1
"Actividades que permitan el trabajo en grupo e integración". Docente #2
"La importancia del voto y la democracia durante la elección del consejo estudiantil". Docente #3

La postura de los docentes #1 y #2 se observa que reconocen la participación como un ejercicio donde interviene toda la comunidad incluida la familia, pues todos los discursos y prácticas que circulan alrededor de los niños y niñas afectan su cotidianidad y la forma como

conciben el mundo, por ello se hace importante vincular a las familias, los docentes y los diferentes entornos que habitan la infancia para que provean los tiempos y recursos necesarios para dialogar de forma efectiva y afectiva desde el juego, la literatura, el arte y la exploración.

En cuanto la postura del docente #3 si bien la participación hace parte de un ejercicio democrático, no es la totalidad, la participación va más allá, tratar de orientar el cumplimiento de los demás derechos, tejiendo el ámbito público, cultural, familiar, las instituciones educativas, colocando en el centro a los niños y niñas como interlocutores, creativos y transformadores de su propia realidad, vinculando la democracia y la cotidianidad donde habitan la infancia.

En consecuencia, la participación se convierte en el punto clave de la re significación y reflexión pedagógica, pues permite que los niños y niñas crezcan con la capacidad de imaginar un mundo desde la perspectiva de los otros, disfrutando los sabores que trae consigo las diferencias, desde un sentido de responsabilidad individual y crítico, es allí donde los adultos deben desmontar la idea de un mundo centrado en los adultos.

El gran desafío para los adultos es generar condiciones, recursos, espacios y estrategias para garantizar el desarrollo de la participación, pues no es suficiente que exista un marco jurídico cuando no existe la iniciativa para cambiar y propiciar espacios de encuentro, donde el adulto debe aprender a oír, apoyar, trabajar en sincronía e interpretar los lenguajes de la infancia, para identificar el momento preciso de intervenir sin afectar el espacio, de igual forma es indispensable crear espacios de confianza, donde tengan la libertad de expresar lo que sienten y piensan, por ello es importante que tanto los docentes como todos los adultos que se encuentran alrededor de la infancia, resignifiquen y reflexionen acerca de su accionar, pues lo que hagan afectan de forma directa o indirecta la interpretación del mundo y la construcción de su representación colectiva, por ello es insistente el llamado de ofrecer experiencias de reconocimiento y valor de cada cultura como condición para comprender al otro desde el dialogo,

la negociación permanente y prolongada vinculando la educación intercultural. Tal y como lo afirma (Corrales M, 2015), en perspectiva del fomento de la participación infantil,

> La perspectiva de las instituciones frente a los paradigmas emergentes por los que cruzan las infancias, lejos de eximirlas de compromisos, les plantea nuevos retos para afrontar con argumentos renovados estas situaciones, ya que los niños siguen siendo para los adultos una responsabilidad que los trasciende, una responsabilidad que ya no se orienta a construir para otros, sino a construir en participación con otros, con los niños y niñas, nuevas formas y dinámicas sociales. (p.60).

En este sentido, la participación se ve avocada a la escucha de los niños y las niñas para construir a partir del otro, lo cual implica asumir nuevos retos que potencien el reconocimiento, el dialogo colectivo y el trabajo en equipo, en perspectiva de igualdad, respeto y tolerancia, sin embargo, en estos momento de emergencia sanitaria producida por la Pandemia COVID-19, asumir el reto se ha convertido en una situación aun más compleja puesto que los docentes, los niños y las niñas y familias se han visto perjudicadas debido a las pocas posibilidades de establecer una comunicación asertiva, efectiva, armónica que dé cuenta de las necesidades y condiciones de los niños y las niñas, puesto que las iniciativas y estrategias que supuestamente garantizan a los estudiantes el derecho a la educación mediante el acceso a los medios tecnológicos ha sido mínima, esta situación afecta de forma directa la plena participación de toda la comunidad educativa, en especial a los niños y las niñas, esta situación amplia las brechas y desigualdades sociales que se presentan a nivel nacional.

Por ello la cotidianeidad tanto de los maestros, niños y niñas, familias se han visto obligados a tener cambios trascendentales que han generado nuevas prácticas y dinámicas de vida. En este caso el confinamiento y la educación virtual que ha ingresado de manera abrupta a los hogares, requiere de la adquisición de herramientas tecnológicas y de acceso a internet, la gran mayoría de familias no cuenta con estos recursos, lo cual refleja la enorme deuda social que tiene el país con

la infancia que accede a la educación pública, nuevamente es evidente las tensiones que existen entre las políticas educativas y las realidades de la infancia.

6.5 La necesidad de la cualificación docente

Dentro de la entrevista semiestructurada se logra vislumbrar que los docentes tienen algunos conocimientos sobre la interculturalidad y la educación intercultural, sin embargo, ven la necesidad de perfilar y profundizar sobre los términos que tienen que ver con la diversidad y la importancia de adquirir habilidades sociales para realizar un trabajo mancomunado con la comunidad educativa, además se observa que los docentes no han participado o no llevan a la práctica este tipo de estrategias, esta última situación se desarrollará más adelante, por ahora se enfatizará en las respuestas relacionadas con la importancia de cualificar a los docentes como se puede observar a continuación:

> ***"Es importante que los maestros se capaciten primero para promover la interculturalidad de nuestro país, donde los docentes realicen un trabajo mancomunado durante la vida escolar de estudiante"****. Docente #3*

> **"*La formación y capacitación integral, tanto en términos sobre la diversidad y la empatía es lo primordial, las habilidades que como maestros debemos trabajar es aprender a lidiar con las propias emociones y a su vez las de los demás (autoconocimiento) la multiculturalidad se integra con todas las áreas y en general con la vida estudiantil".*** *Docente #2*

Las anteriores intervenciones de los docentes reflejan la emergencia de generar espacios de cualificación que amplíen el saber pedagógico para comprender y valorar la diversidad, desde el desarrollo de habilidades sociales como lo planea Ibáñez, N. Figueroa, A. Soledad, M. & Aros, Á. (2018), "En el desarrollo de competencias para generar espacios de democratización en la institución escolar para propiciar una disposición emocional favorable para el aprendizaje en la implementación curricular" (p.228), si se lograra que los maestros adquieran estas competencias generarían un espacio afectivo que le permite a los niños y niñas una cercanía más saludable

hacia otros contextos de forma democrática, participativa y equitativa, siempre desde la mirada particular de los mundos de la infancia y sus lenguajes.

Anexo a las anteriores afirmaciones, es pertinente recordar que se ha realizado bastantes estudios mostrando cómo las capacidades que tiene los adultos influyen profundamente con las experiencias que han tenido en la primera infancia, a su vez estas experiencias dependen en gran medida de las posibilidades que ofrezca el adulto, por ello es importante ofrecer espacios ricos en exploración y creación, garantizando la protección, el respaldo emocional, afectivo, físico, estas situaciones no solo beneficiaran a los niños y niñas, también permitirá que como adultos gocen de unas posibilidades más amplias y sanas de relacionarse consigo mismo y con los demás.

Ahora bien, el desafío de los docentes es diseñar una serie de estrategias que fortalezcan las competencias de los futuros docentes, brindando oportunidades de cambio, una visión flexible, acogedora y dinámica que permita fijar la mirada en los diversos contextos en donde se transita.

Por ello se hace importante incorporar la interculturalidad en la formación docente, puesto que permite ampliar sus conocimientos pedagógicos para valorar la diversidad cultural, aceptando los distintos pensamientos, creencias y modos de conocimiento, partiendo de la flexibilidad y la capacidad polifacética del docente, de esta forma se realiza un ejercicio de aceptación y aprendizaje del otro, si entendemos el aprendizaje como un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana, 1992). El ejercicio de aceptación de la diversidad que traen consigo los estudiantes, permitirá que el grupo conozca, respete y valore los saberes de los otros, modificando y mejorando las relaciones convivenciales.

En este sentido, es de suma importancia incluir dentro del perfil docente la competencia intercultural, Rehaag (2006) define “La competencia intercultural como una capacidad de interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento” (p.6). Es decir que la competencia intercultural no es una capacidad autónoma, por lo contrario necesita de las

facultades individuales, sociales, afectivas y profesionales que permiten vincularse a un contexto determinado de forma amena, por tanto, es imprescindible que los docentes como toda la comunidad educativa puedan tener claridad en los conocimientos acerca de su propia cultura y otras culturas, para lograr acercarse de forma armónica, empática y saludable, superando obstáculos, desigualdades e inequidad, es allí donde renace el sentido de ampliar las posibilidades para que los niños y niñas se relacionen con el mundo a través de sus diferentes formas y lenguajes.

Por tal razón se hace ineludible, que desde las políticas educativas establecidas por el Gobierno se gestionen espacios de cualificación que orienten y definan de forma clara y articulada los programas, planes, proyectos y acciones relacionadas con la diversidad, el fortalecimiento de las competencias docentes para el desarrollo de un diálogo intercultural que enriquezca aptitudes emocionales, comportamentales y cognitivas, para así relacionarse de forma efectiva con los niños y niñas.

Ahora bien, los hallazgos obtenidos a partir de la carta asociativa permiten observar que los docentes relacionan las competencias, conocimientos o actitudes que debe poseer un docente ante la interculturalidad y se relacionan con las siguientes palabras:

Creativo, investigador, abierto al cambio, habilidades comunicativas y

Esto quiere decir que los docentes manifiestan y están de acuerdo con la necesidad de poner en ejercicio la competencia intercultural en los procesos pedagógicos, tanto la adquisición de nuevos conocimientos, estrategias innovadoras, partiendo de la empatía y el respeto hacia el otro, garantizando a sus estudiantes una educación de calidad.

En vista de la ocurrencia de la cualificación docente durante la entrevista semiestructurada, en la pregunta #8, cuando se indaga acerca de la participación en el desarrollo de proyectos de aula relacionado con la interculturalidad, las respuestas fueron las siguientes:

"No, no he tenido la oportunidad de formular proyectos de este tipo, puesto que desconozco como llevarlo a la práctica". *Docente #1*
"No, puesto que se les ha dado prioridad a otros proyectos institucionales". *Docente #2*
"Si, básicamente en tres aspectos: Sentimental, Actitudinal y Emocional". *Docente #3*
"No, se les ha dado prioridad a otros proyectos". *Docente #3*
"No" *Docente #3*

Se presume que la poca participación de los maestros en proyectos o iniciativas relacionadas con la diversidad puede ser por un lado la prioridad a otros proyectos institucionales y por el otro el evidente desconocimiento de la Política Pública de Cero a Siempre, el Lineamiento Curricular para la Atención a la Primera Infancia, pues allí ofrecen una serie de orientaciones y consideraciones para el desarrollo de la práctica pedagógica en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad, por esta razón se reafirma la importancia de propiciar espacios de participación activa para todos y todas. En este sentido, tanto en el entorno educativo como en los demás espacios se desarrollan acciones dirigidas a la cualificación en pro del desarrollo integral de la infancia.

En suma, el sentido común de los docentes de preescolar en relación con la educación intercultural se basa en una postura superficial sobre el verdadero sentir de la interculturalidad, en gran medida se debe al desconocimiento, la falta de recursos formativos, herramientas para transformar las experiencias de los niños y niñas que se encuentran por primera vez con nuevos retos, lenguajes, sensaciones, emociones, entre otros, por ello la emergencia de la formación de los docentes, como se pudo observar tanto en la entrevista semiestructurada como en la carta asociativa. Además, se conectan algunos conceptos y sentires como una oportunidad de mejora profesional y personal, algunos de ellos asocian las siguientes palabras:

Innovador, entorno, conocimiento, social

De acuerdo a las palabras mencionadas anteriormente es evidente el interés de los docentes de ampliar sus conocimientos para movilizar su práctica pedagógica, ampliando la construcción de su representación, como lo plantea Abric (1994) la representación social se entiende, como la forma en que los seres humanos aprehendemos e interactuamos desde las situaciones de la vida cotidiana, las características del medio ambiente, los discursos que allí circulan que están acompañados de las significaciones que cada persona atribuye a sus aprendizajes.

Por tal razón, se decidió realizar la presente investigación en la Institución Educativa Luis Carlos Galán, que tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de grado preescolar y la manera cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas, con la intención de crear en los docentes una postura reflexiva, crítica que contribuya a su formación profesional y personal, se espera a futuro abrir espacios de dialogo en compañía de las entidades competentes como el Ministerio de Educación, las Secretarias de Educación y demás entidades gubernamentales, que generen reflexiones y acciones que transformen de forma significativa el reconocimiento de la diversidad que existe en el territorio, escuchando las voces de la comunidad.

A nivel institucional se recomienda considerar algunos aspectos para construir una propuesta curricular utilizando la educación intercultural como estrategia pedagógica para acercar las voces de los niños y las niñas y sus familias, es importante que los docentes inicialmente integren dentro de su perfil profesional las competencias interculturales, donde el maestro este abierto al cambio, a la promoción del dialogo de saberes, teniendo una coherencia entre la práctica y el discurso, valorando de esta manera al individualidad del otro desde la igualdad y dignidad

humana, incorporando estas competencias se reconocerá las habilidades, fortalezas e individualidades del otro.

Es importante resaltar que estas competencias interculturales, no emergen por sí solas, estas deben ser enseñadas, aprendidas y practicadas durante toda la vida, es una situación que se debe convertir en algo cotidiano, por tal razón, la familia, la escuela, las comunidades, la autoridades y la sociedad en sí, toman un papel crucial en la promoción y práctica de una plática intercultural.

Por otro lado, se espera que los docentes puedan gestionar mesas de trabajo donde puedan construir una cartografía social que facilite la contextualización de las familias teniendo en cuenta las historias de vida de sus estudiantes identificando como son sus relaciones familiares, culturales que faciliten comprender las pautas de crianza y cuidado, de esta forma los docentes pueden abordar las particularidades de los niños y las niñas y realizar los ajustes de sus práctica pedagógica efectuando acciones intencionadas que se articulan con las necesidades e individualidades de todos los niños y niñas.

De acuerdo a lo anterior, las acciones intencionadas que propicien los docentes deben comprender la multiplicidad, el bienestar y la participación de toda la comunidad (niños, niñas, familias, docentes) a través espacios armónicos y significativos que fortalezcan el dialogo, la escucha, el trabajo en equipo, la empatía e igualdad. Por último, se espera que al elaborar acciones intencionadas estas se reflejen en proyectos de aula que transversalicen el currículo para la primera infancia con enfoque intercultural

CONCLUSIONES



"La escuela será de calidad cuando dé respuesta a la diversidad, haciendo las adaptaciones curriculares en la metodología, recursos evaluación"
Milena Lasso

Figura 23*Autoría propia. Los colores de la Infancia. Soacha- Cundinamarca D.C (2020)* [5]

[5]Fotografía con consentimiento informado para su utilización, de niñas de la I.E Luis Carlos Galán

Se puede afirmar que la interculturalidad se convierte en una forma de valorar y reconocer al otro a partir de actitudes, acciones o estrategias de participación que vincule los estamentos políticos, étnicos, económicos y epistémicos, esta situación implica un ejercicio de diálogo y escucha permanente con la comunidad, garantizando los derechos de todos.

Por tanto, la interculturalidad debe ser asumida como un proyecto político y educativo, ético y estético, que inicie a partir de la construcción de relaciones horizontales, en las que se reconoce la individualidad de los niños y las niñas, valorándolos desde su historia, sus lenguajes, sus saberes y formas de habitar el mundo.

Ahora bien, durante el desarrollo de la investigación se obtuvieron nuevos conocimientos que enriquecieron la construcción y el descubrimiento de las voces de los maestros, lo cual permitió comprender las realidades sociales y educativas de la comunidad, además de develar las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la interculturalidad, allí se logró identificar que los docentes aluden el concepto de interculturalidad con la atención a niños y niñas procedentes de distintos lugares del país o extranjeros, mientras que en el núcleo central de sus representaciones sociales consideran la interculturalidad como un encuentro e intercambio cultural, que está rodeado de elementos periféricos relacionados con valores, diversidad, contexto y comunicación.

En cuanto las funciones de las representaciones sociales los docentes se inclinan hacia la función orientadora la cual sitúan las conductas dentro de las interacciones sociales, permitiendo encaminar su quehacer para interactuar y estar en contacto con su realidad, creando una serie de expectativas frente a una situación, guiando sus acciones y comportamientos para interactuar, enriquecer y transformar su práctica pedagógica.

En este orden de ideas, las representaciones sociales son un fenómeno social y cultural cargado de ideas, valores e imágenes llenas de significados qué se entretejen con los espacios educativos, sociales y culturales, donde la actitud y la disposición de los docentes influye en la construcción de diversas posibilidades para que los niños y las niñas interactúen con el mundo, por ello las acciones y las experiencias que los docentes propongan en los salones de clases se reflejaran en los comportamientos y las maneras de interactuar con sus demás compañeros, estas acciones se reflejaran en el futuro, de esta forma se minimizaran las desigualdades y las brechas sociales.

Por lo tanto, es pertinente movilizar la práctica pedagógica en pro de las necesidades de la infancia, innovando en las planeaciones, escuchando las voces de las infancias y estableciendo un diálogo permanente con la comunidad, haciendo del salón de clases un espacio más ameno y amigable para la infancia.

De igual forma se descubrió una serie de tensiones entre la realidad de la práctica pedagógica de los docentes y las orientaciones brindadas desde las Políticas públicas para la atención a la primera infancia, las cuales afectan de forma sustancial el desarrollo integral, la individualidad, dejando de lado los derechos, la diversidad de historias, saberes, conocimientos y sueños de cada niño o niña.

Partiendo del anterior hallazgo es necesario que se construya un sistema educativo distinto, donde se promuevan prácticas pedagógicas que integre el contexto y las voces de la comunidad educativa, estableciendo nuevos conceptos de educación, desarrollo e infancia que permitan efectivamente superar las tensiones que se presentan en el diario político y las prácticas pedagógicas en la actualidad a fin de establecer nuevas concepciones sobre la infancia en los

contextos sociales, culturales y educativos y transformar de forma efectiva las realidades y las condiciones de vida de los niños y las niñas de nuestro país.

Por ello a nivel institucional se recomienda considerar algunos aspectos para construir una propuesta curricular utilizando la educación intercultural como estrategia pedagógica para acercar las voces de los niños y las niñas y sus familias, en primer lugar, se recomienda que los maestros incorporen dentro de su perfil docente las competencias interculturales encaminadas a actitudes que estén abiertas al cambio, a la promoción del dialogo de saberes, coherencia entre la práctica y el discurso y valorar al otro desde la igualdad y dignidad humana, incorporando estas competencias se reconocerá las habilidades, fortalezas e individualidades del otro.

En segundo lugar, partiendo de la incorporación de las competencias culturales, se espera que los docentes construyan mesas de trabajo donde se realicen cartografías sobre los contextos donde habitan los niños y las niñas, para identificar condiciones, necesidades, fortalezas y potencialidades que se conviertan en el insumo para la elaboración de una propuesta flexible e integral con enfoque intercultural, esto implica que el docente transforme su práctica pedagógica.

En tercer lugar, al transformar la practica pedagógica se espera que se establezcan acciones intencionadas que comprendan la multiplicidad, el bienestar y la participación de toda la comunidad (niños, niñas, familias, docentes) a través espacios armónicos y significativos que fortalezcan el dialogo, la escucha, el trabajo en equipo, la empatía e igualdad. Por último, se espera que al elaborar acciones intencionadas estas se reflejen en proyectos de aula que transversalicen el currículo para la primera infancia con enfoque intercultural

De acuerdo a lo anterior, al relacionar los objetivos y la pregunta problematizadora planteada en la presente investigación y su articulación con el proyecto *"Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales"*se logró develar las

representaciones sociales sobre interculturalidad y como han incorporado en sus prácticas pedagógicas los principios y propuestas establecidas por las políticas educativas para la infancia; en este sentido, se identificó que al abordar la interculturalidad en el ámbito educativo, debe existir una articulación entre las instituciones educativas y las orientaciones establecidas por la política pública para la atención a la primera infancia que realmente garantice los derechos, la participación y el pleno desarrollo de todos los niños y niñas, puesto que no es clara la organización de los planes de acción que establece el lineamiento curricular para la atención a la primera infancia, generando una serie de tensiones entre el discurso normativo, la práctica pedagógica y las realidades de las infancias.

Por ello, es importante generar espacios de cualificación desde las diferentes secretarias de educación, a nivel nacional, departamental y municipal, donde el docente logre ampliar los conocimientos sobre la política pública para la primera infancia y los avances investigativos que se han realizado respecto a la interculturalidad de tal manera, que se empiecen a movilizar otros significados y comprensiones entre los docentes, que modificándolas concepciones que tienen acerca de la interculturalidad y no solo, que está se enfoque hacia los grupos indígenas, afro o extranjeros, como se observó a lo largo de la investigación; sino que por el contrario, se establezcan prácticas pedagógicas intencionadas que logren integrar a todos los niños y niñas, puesto que cada uno de ellos trae consigo una maleta de conocimientos, saberes, creencias, sueños y lenguajes que merecen ser escuchados y reconocidos por los Otros de la comunidad.

En suma, se espera que esta investigación logre contribuir con la construcción de nuevas investigaciones que permitan comprender como los maestros y maestras han incorporado en sus prácticas pedagógicas las políticas públicas establecidas para la primera infancia y a su vez invitar a los docentes a investigar e innovar sobre su quehacer, transformando sus saberes y

acciones, favoreciendo la participación mediante la exploración de nuevas estrategias que tengan en cuenta los lenguajes de la infancia para su plena visibilización en los distintos entornos, puesto que las practicas pedagógicas pueden modificarse en función de sus representaciones sociales, integrando la reflexión colectiva en relación con la infancia al reconocer a los niños y niñas como sujetos productores de su propio conocimiento y transformadores de su propia realidad, se espera que de esta forma se logre superar las tensiones que se presentan en el ideario político y las prácticas pedagógicas.

Razón por la cual, se considera que los saberes construidos a partir de esta investigación potencian el proceso formativo, tanto de los docentes que hicieron parte de este proceso, como de los futuros profesionales que se relacionan con la infancia y la educación, partiendo de una educación intercultural critica, que atienda a las distintas formas de ser, vivir, saber, aprender, soñar y vivir en comunidad.

Finalmente, se recomienda dar continuidad a este proyecto de investigación mediante la profundización sobre las representaciones sobre interculturalidad de los maestros, tomando una muestra más amplia, puesto que en esta investigación solo se trabajó con docentes de grado preescolar, por ende, para próximas investigaciones se propone obtener mayor cobertura de la muestra para obtener una visión más amplia y compleja sobre las representaciones sociales relacionadas con la interculturalidad.

REFERENCIAS

Abric, J, C (1994). las representaciones sociales: aspectos teóricos. Prácticassociales y representaciones. (pp.5-17). México: Coyoacan.

Alavés, A. (2014). Interculturalidad, concepto, alcances y derecho. México: Cámara de Diputados Congreso de la Unión / LXII Legislatura Mesa Directiva. Centro de Producción Editorial del GPPRD. Recuperado el 15 de 10 de 2020, de https://rm.coe.int/1680301bc3.

Aranda, V (2011) Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. EstudiosPedagógicos (XXXVII, Nº 2), p. 301-314.

Arévalo, D. &. (2018). La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana sede A jornada Tarde. Bogotá: Universidad Nacional Abierta Y A Distancia (Unad) Escuela De Ciencias De La Educación (Ecedu). Recuperado el 05 de 10 de 2020, de https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/18431/3/53062217. Pdf.

Ariés P. El niño y la vida familiar bajo el régimen. En: Revuefrançaise de sociologie, 1960.

Baumgartl, B &Milojevi, M (2007-2009) Interculturalidad una habilidad necesaria en el siglo XXI. En Aguado, T & Olmo, M.(pp 89-101) Educación intercultural perspectivas y propuestas.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación: administración, económica, humanidades y ciencias sociales. (Tercera ed.). Bogotá: PEARSON.

Bustelo, G. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Saludcolectiva*. (8), p. 287-298.

Calvo, G. (2007). Colombia. La Dificultad para Concretar las Normas en Inclusión Educativa. Bogotá: OIE - UNESCO.

Carabaño Tapia, G. (2006) Programas de formación para la interculturalidad: "nosOTR@S, campaña para la interculturalidad". Revista de estudios de juventud. ISSN-e 0211-4364, Nº. 74, 2006 (Ejemplar dedicado a: Jóvenes y educación no formal), págs. 225-248.

Cardona, A & Osuna, Castillo, M. (2020) Las representaciones sociales de interculturalidad de los docentes del colegio sierra morena (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Castorina, J, A., Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales problemas teóricos y conocimientos infantiles. (pp. 9-27). Barcelona: Editorial Gedisa.

Catalán, R. (2016) Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano (tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, (España).

Cernadas, F. (2011) A formación do profesorado en educación intercultural avaliación e perspectivas de futuro en Galiza (tesis doctoral) Universidad de Santiago de Compostela, España.

Chiodi, F. &. (2002). Una escuela, diferentes culturas. Santiago de Chile.

Codina, M.T. (2000) ¿Interculturalidad? Infancia: educar de 0 a 6 años, (62), p. 31-34.

Colectivo AMANI: (1994). "Educación Intercultural". Ed. Popular. Madrid (2004). "La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales". Ed. Los libros la Catararta. Madrid.

Corrales Mejía, M.C. (2015). Entre lo Apolíneo y lo Dionisíaco: naturaleza de las interacciones adulto-niño en la vida cotidiana. Bogotá, Centro Editorial CINDE.

Demause, L. (1931) La evolución de la infancia. Recuperado 10 de abril 2018, obtenido de http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf

Doise W. (1969) Intergroup re1ations and polarizationofinvidual and collectivejudgements, Journalofpersonality and Social Psychology.

Fernández, M. T. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. XXXVIII(152). Recuperado el 05 de 10 de 2020, de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n152/0185-2698-peredu-38-15200109.pdf

Gaitán, L. (17 de enero de 2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 2006, (43) Núm. 1 p. 9-26

Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Guba (1985) & Lincoln (1991) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Recuperado el 3 de mayo de 2020 en http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Grupo Infancias(2018)Proyecto Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales(en ejecución). Línea de investigación Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá

Grupo de trabajo FLAPE Colombia. (2005). "Inclusión social, interculturalidad y educación", En: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, IV Foro Virtual. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL .

Ibáñez Salgado, N., Figueroa Espínola, A. M., Rodríguez, S., & Aros Núñez, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. EstudiosPedagógicos XLIV(1), 225 - 239.

Institución Educativa Luis Carlos Galán (2000). Proyecto Educativo Institucional (2016-2020)

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En D. Jodelet, Psicología Social II. Pensamiento y vida social (págs. 469-494). PAIDOS.

Lafuente Guantes, M. (2017). Educación intercultural y formación del profesorado. Artículo de investigación. Revista historia de la educación latinoamericana. Vol. 19 No. 29 (2017): 89-109.

Ley 1098. Artículo 29. Código de infancia y adolescencia. República de Colombia, Bogotá, 8 de noviembre, 2006.

López, M. (2017). La interculturalidad, juego de identidades. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas Ch´ole. En R. M. Zapata. R, Dalouh. V.C. Cala & A.J. González. (Ed.) Educación, salud y tic en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención. (pp. 186-196) España: Editorial Universidad de Almería.

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen. (1992). Elsentido de lo humano. Santiago: Hachette.

Ministerial, M. d. (2008). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad".

Moscovici, Serge (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul, (1979).

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas (62), 15-36.

Ortiz, N. (2000). Diseño y evaluación de proyectos. Una herramienta para el fortalecimiento institucional. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.

Peiró, S & Molina. G. La interculturalidad en la educación. Situación y Fundamentos de la educación intercultural basada en Valores. Barataria. Castellano-Manchega de Ciencias sociales (13), p. 127-139.

Rehaag, I. (2006, enero-junio). Reflexiones acerca de la interculturalidad. Revista de investigación educativa 2. Recuperado 12 de noviembre 2020, obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf

Rincón Verdugo, C. (2016). Los niños y las niñas entre lo instituido e instituyente: desde la

política pública a la práctica pedagógica. Infancias Imágenes, 15(2), x-xvii. https://doi.org/10.14483/16579089.11298

Rincón Verdugo, C., & Triviño Roncancio, A. (2017). *Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015).* Revista Historia De La Educación Latinoamericana, 19(28), 197-222.

Rincón Verdugo, C. Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 20 No. 31 (2018): 25-46 DOI 10.19053/01227238.6245

Rivera, M. Osuna, M & Rodríguez, L. (2017), "Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Colombia)", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 163-182.

Rodríguez, T. 2003. El debate de las representaciones sociales en la psicología social. Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad nº93. Vol. XXIV. Invierno. Pp. 52-80.

Sarmiento, S. (2018). Representaciones de la masculinidad en jóvenes de secundaria de cinco instituciones educativas rurales del departamento del Huila. Huila: maestría en investigación social interdisciplinaria. Retomado el 7 de noviembre 2020 en http://hdl.handle.net/11349/8915.

Solís, M & Velasco, A. (2020) Reflexiones pedagógicas en el aula infantil. El Aula Infantil, espacio de construcción de la interculturalidad. Infancia latinoamericana, (27) recuperado de 24 de 10 del 2020, de https://www.rosasensat.org/revista/numero-27-las-familias-en-la-escuela/reflexiones-pedagogicas-el-aula-infantil-espacio-de-construccion-de-la-interculturalidad/.

Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. En Congresonacional de investigacióneducativa, San Luis, Potosí.

Taylor, E. (1975). La Ciencia de La cultura Taylor, E.B, 1871. En K. J.S, el concepto de la cultura (págs. 26-49). Barcelona: Anagrama.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Universidad Católica de Chile. Chile: Red internacional de estudios interculturales. Obtenido de https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf.

UNICEF (2004). Libro de la convención internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña. Grafitec S.A. Paraguay.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. Estrategias de InvestigaciónCualitativa, 1–22.

Vera, Héctor (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. Sociológica, 17 (50), 103-121. [Fecha de consulta 2 de noviembre de 2020]. ISSN: 0187-0173. Retomado el 5 de noviembre de 2020 en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050/305026563005

Villa, W. (2010). La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación. Revista Miradas memoria y violencias de la Maestría en Comunicación Educativa, dos, 3955. Recuperado el 10 de 10 de 2020, de https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/download/13341/8301.

Walsh, C (2009). Interculturalidad y educación intercultural. Instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello. La Paz.

Zemelman, Hugo. (1989). CríticaEpistemológica de los indicadores. Jornadas 114. Centro de Estudios Sociológicos, México: El Colegio de México.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e Historia. Bogotá: Anthropos.

Anexos

Anexo A Formulario de entrevista virtual



Esta entrevista semiestructurada fue diseñada para caracterizar las representaciones sociales sobre educación intercultural de los docentes de grado preescolar, identificando el concepto, prácticas y actitudes frente a la misma. Las respuestas acuden netamente al campo investigativo, los resultados obtenidos se socializarán con las maestras del colegio y se presentarán en un trabajo de grado de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Edad *

- ◯ 30 a 40 años
- ◯ 41 a 50 años
- ◯ 51 a 60 años

Formación académica y fecha de culminación de estudios *

Tu respuesta

¿Cuenta con algún estudio posgradual? *

- ◯ Si
- ◯ No

¿Cuál? *

Tu respuesta

Años de experiencia con primera infancia

- ◯ Entre 5 a 10 años
- ◯ Entre 11 a 15 años
- ◯ Entre 16 a 20 años
- ◯ Entre 21 a 25 años

1. ¿Durante su formación académica y profesional ha tenido algún acercamiento a la educación intercultural? Cuéntanos tu experiencia *

Tu respuesta

2. ¿Qué le ha aportado este tipo de experiencias a nivel personal y profesional? *

Tu respuesta

3. En su salón de clases ¿Ha tenido niños y niñas pertenecientes a algún grupo étnico/ religioso (Afro, Rom, Indígenas, víctimas del conflicto armado, extranjeros entre otros)? ¿Cuáles? selecciona tu respuesta. *

- ☐ Afro
- ☐ Rom
- ☐ Indigenas
- ☐ Victimas del conflicto armado
- ☐ Extranjeros
- ☐ Otros

4. El tener grupos de niños y niñas de diferente procedencia ¿Ha incidido en su práctica pedagógica? ¿De qué manera?

Tu respuesta

5. ¿Considera importante empezar procesos de educación intercultural desde la primera infancia? Justifique su respuesta *

Tu respuesta

6. Si su respuesta anterior fue positiva, ¿Qué aspectos tendría en cuenta dentro del diseño de clases y experiencias de aprendizaje que promueva procesos de educación intercultural en los niños y las niñas? *

Tu respuesta

7. ¿Qué acciones realiza y pone en práctica para fortalecer la participación, la interacción, la equidad e igualdad en sus estudiantes? *

Tu respuesta

8. ¿Ha participado en el desarrollo de proyectos de aula relacionado con la interculturalidad? (del mismo curso o grado) si su respuesta es afirmativa ¿Qué aspectos tuvieron en cuenta para su planificación? Cuéntanos tu experiencia. *

Tu respuesta

9. ¿A partir de sus experiencia qué conocimientos pedagógicos considera usted que debería tener un maestro o maestra para trabajar con niños y niñas de diferente procedencia? *

Tu respuesta

Anexo B Formulario Carta asociativa



La carta asociativa está diseñada con el fin indagar acerca de las representaciones sociales sobre interculturalidad que tienen un grupo de docentes de grado transición de un colegio oficial del municipio de Soacha, ubicado en la comuna cuatro altos de Cazucá. Las respuestas tendrán un fin netamente investigativo, los resultados obtenidos se socializarán con los maestros y maestras de la institución y se presentarán en un trabajo de grado de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1. ¿Qué es para Usted la interculturalidad? *

Tu respuesta

2.¿Qué recuerdos o experiencias de su infancia puede relacionar con la interculturalidad? *

Tu respuesta

3. ¿Con qué palabras asocia la educación intercultural? *

Tu respuesta

4. ¿Con qué valores asocia la educación intercultural? *

Tu respuesta

5. ¿Qué competencias, conocimientos o actitudes considera usted que debe poseer un docente ante la interculturalidad? *

Tu respuesta

6. ¿Con qué palabras asocia una práctica pedagógica con enfoque intercultural? *

Tu respuesta

7. ¿Qué conceptos o ideas le invaden cuando se enfrenta al diseño de una experiencia pedagógica con enfoque intercultural? *

Tu respuesta

8. ¿Qué aspectos consideraría usted importantes para la construcción de una propuesta de educación intercultural, desde la primera infancia en la Institución? *

Tu respuesta

Anexo C Consentimientos informados de registros fotográficos

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación
Maestria en Infancia y Cultura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Blanca Nieves identicado o (a) con C.C 51778503 de: Bgt autorizo el registro fotografico de algunos momentos de mi infancia para que sean parte del proyecto de investigación titulado **Las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia del I.E Luis Carlos Galán,** cuya investigacion fué realizada por la docente y especialista en infancia, cultura y desarrollo Luisa Fernanda Aldana Suárez.

Asi mismo, ratifico que no será publicada mi idetidad, como imagenes y datos personales registrados durante la investigación a terceros que no tengan interes en la investigación adelantada como está enmarcado en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamento 1377 de 2013 sobre el tratamiento y protección de datos personales.

Blanca Nieves Suárez
Firma
C.C 51778503

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación
Maestria en Infancia y Cultura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Astrid Rocio Pineda Suarez identicado o (a) con C.C 52753250 de: Bogotá autorizo el registro fotografico de algunos momentos de mi infancia para que sean parte del proyecto de investigación titulado **Las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia del I.E Luis Carlos Galán,** cuya investigacion fué realizada por la docente y especialista en infancia, cultura y desarrollo Luisa Fernanda Aldana Suárez.

Asi mismo, ratifico que no será publicada mi idetidad, como imagenes y datos personales registrados durante la investigación a terceros que no tengan interes en la investigación adelantada como está enmarcado en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamento 1377 de 2013 sobre el tratamiento y protección de datos personales.

Firma
C.C 52753250

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación
Maestria en Infancia y Cultura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Elana Aldana identicado o (a) con C.C 1073701129 de: Soacha autorizo el registro fotografico de algunos momentos de mi infancia para que sean parte del proyecto de investigación titulado **Las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia del I.E Luis Carlos Galán,** cuya investigacion fué realizada por la docente y especialista en infancia, cultura y desarrollo Luisa Fernanda Aldana Suárez.

Asi mismo, ratifico que no será publicada mi idetidad, como imagenes y datos personales registrados durante la investigación a terceros que no tengan interes en la investigación adelantada como está enmarcado en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamento 1377 de 2013 sobre el tratamiento y protección de datos personales.

Elana Aldana

Firma
C.C 1073701129

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación
Maestria en Infancia y Cultura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: Eliana Aldana identicado o (a) con C.C 1073701129 de: Soacha en calidad de padre y/o representante legal del menor de edad identificado con el nombre: Alejandro Garay Aldana y ID 1028497978 de Soacha autorizo el registro fotografico de mi hijo o hija para que sea parte del proyecto de investigación titulado **Las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia del I.E Luis Carlos Galán,** cuya investigacion fué realizada por la docente y especialista en infancia, cultura y desarrollo Luisa Fernanda Aldana Suárez.

Asi mismo, ratifico que no será publicada mi idetidad, como imagenes y datos personales registrados durante la investigación a terceros que no tengan interes en la investigación adelantada como está enmarcado en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamento 1377 de 2013 sobre el tratamiento y protección de datos personales.

Eliana Aldana

Firma
C.C 1073701129

Anexo D Autorización de derechos de trabajo de grado

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE DERECHOS DE TRABAJOS DE GRADO

Bogotá D.C. 28 de mayo de 2021

A quien corresponda:

Yo Valentina Garzón Chávez con C.C. No. 1.030.633.306 autorizo a mi compañera Luisa Fernanda Aldana Suárez con C.C No. 1.024.527.193 con la cual realice de manera conjunta el proyecto de grado titulado *Representaciones Sociales de los niños y niñas de transición sobre la afrocolombianidad: Sistematización de una experiencia pedagógica* para que haga uso de este y retome parte de dicho trabajo siempre y cuando se haga la correspondiente citación bibliográfica para darle crédito al trabajo y a sus respectivas autoras.

Las autoras manifiestan que la obra objeto de la presente autorización, es original y se realizó para optar al título de especialistas en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

OTORGANTE DE AUTORIZACIÓN

CC.1030633306
VALENTINA GARZÓN C.
Firma y documento de identidad
Valentina Garzón Chávez

ACEPTO AUTORIZACIÓN

1024527193 Bogotá
Firma y documento de identidad
Luisa Fernanda Aldana Suarez