

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

**DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE
PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD**

¿Me reconozco en las otras y los otros?

Tesis para optar al título de Maestría

Ruth Angélica Camargo López

Directora

Dra. Amanda Romero Medina

Maestría en Educación

Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

Bogotá, 2016

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

Jurados:


Carolina García Ramírez

Sandra Guido Guevara

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

A Nina,

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD ¿Me reconozco en las otras y los otros?
Autor(es)	Camargo López, Ruth Angélica
Director	Amanda Romero Medina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 121 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MODERNIDAD/COLONIALIDAD, COLONIALIDAD DEL PODER, COLONIALIDAD DEL SABER, PRÁCTICAS DISCURSIVAS, INTERCULTURALIDAD, DISCRIMINACIÓN.

2. Descripción
<p>La siguiente investigación se llevó a cabo en el colegio La Estancia San Isidro Labrador (SIL) sede A, Jornada mañana, ubicado en la localidad diecinueve (19) Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá. En un breve análisis del contexto, particularmente sobre la población de la localidad antes mencionada, específicamente la que habita en la UPZ 69 - Ismael Perdomo, ubicaré el colegio en</p>

el contexto barrial, para explicar cómo éste influye en la vida de la comunidad educativa, y, de ese modo, brindar elementos que permitan comprender el trabajo realizado.

Entonces, la investigación pretende hacer visibles eventos discriminatorios que, posiblemente, estén asociados a las relaciones de saber/poder en la escuela, en particular del colegio La Estancia – San Isidro Labrador, en la jornada de la mañana, con estudiantes de los grados sexto y undécimo. Buscaba dar respuestas a los diferentes cuestionamientos que surgían al enrumbar la investigación, cuya pregunta principal fue: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que permiten normalizar las diferentes prácticas discriminatorias en la escuela? El trabajo analizó los modos como, a partir del concepto de colonialidad, operan algunas prácticas discriminatorias, tales como el racismo, el machismo (o patriarcalismo), la homofobia, las relaciones opresivas basadas en la relación de saber-poder, entre otras, que pueden ser observadas en prácticas reales y actuales en la escuela. Para empezar a resolver el asunto fue necesario reflexionar sobre otras preguntas, que de modo complementario ayudaban a pensar y construir el problema de investigación: ¿Cuál es la diferenciación existente entre bullying y discriminación, si a la luz de la ley actúan bajo los mismos mecanismos? Acaso ¿las prácticas sociales discriminatorias se vivencian de manera diferente en la escuela? ¿Cómo se hacen evidentes las relaciones de poder/saber/ser en la escuela? ¿Cuál es la relación entre textos y contextos cuando analizamos las formas que adopta la discriminación desde la noción de colonialidad?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se empezó caracterizando brevemente la localidad y, dentro de ella, la institución, la población estudiantil que asiste a ella, para mostrar las diferentes problemáticas que se encierran dentro de estas. El trabajo analiza las posibles implicaciones que tienen sobre los miembros de la comunidad educativa variables como su integración a diferentes grupos juveniles, el género, la orientación sexual, entre otros, con respecto a la configuración de alteridades, y así, contrastar los imaginarios que se tienen dentro de la escuela acerca de las expresiones *otras*, desde la teoría y escritos académicos que se han producido al respecto; para, así, explorar potenciales alternativas, que permitan analizar puntos de vista diferentes, provenientes de diversos sujetos de la comunidad educativa.

3. Fuentes

Castro-Gómez, S., (2007), Michel Foucault y la colonialidad del poder. En: *Tabula Rasa*, número 6, Bogotá: junio 2007.

Dussel, E. (2000), Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander (compilador) (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Dussel, E. (1994), *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores.

Escobar, A., (2010), *Territorios de diferencia. Lugar, movimiento, vida, redes*. Popayán: Enviñón Editores.

Escobar, A., (2003), *Mundos y conocimiento de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*, Departamento de Antropología, Universidad de Carolina del Norte (UNC), Chapel Hill. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

Freire, P., (2002), *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Foucault, M., (2006a), *Seguridad, Territorio y Población. Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Primera edición, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M., (2006b), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Foucault, M., (2003), *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1988), El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. pp. 3-20. Universidad Nacional Autónoma de México.

Foucault, M., (1979), *Microfísica del poder*, Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Grimson, A., (2008), Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. En: *Tabula Rasa*, número 8, enero-junio, 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Grimson, A., (2000) *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma

Grosfoguel, R. (2007b), Más allá de los uni-versalismos occidentales: pluriversalidad y transmodernidad como proyectos decoloniales. Educación superior, interculturalidad y descolonización. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Mignolo, W., (2007), El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, En: Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (editores), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W., (2005), Cambiando Las Éticas Y Las Políticas Del Conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En: *Tabula Rasa* (3): 47-71

Mignolo, (2001) Colonialidad del poder y subalternidad, En: Ileana Rodríguez (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*, Amsterdam: Rodipi

4. Contenidos

Este trabajo de investigación inicia con una reseña de las condiciones de la Localidad de Ciudad Bolívar y la UPZ del Perdomo, en la cual se encuentra ubicado el colegio La Estancia – San Isidro Labrador JM, caracterizada por las dificultades económicas y sociales en las cuales se encuentran inmersos sus habitantes, muchos de ellos, estudiantes del colegio. Esta introducción hace énfasis en las dificultades que encuentran nuestros alumnos por ser jóvenes y pertenecer a una localidad que es estigmatizada por el resto de la ciudad, como lugar de pobreza y violencia.

La tesis se organiza en tres capítulos. En el primero, se narra cómo la función de la escuela moderna parte de un dispositivo de exclusión en tanto es el lugar de configuración de alteridades mediadas por relaciones de poder, las cuales tienen por objetivo generar la homogeneización de la población escolar, según los principios de cobertura universal. Se argumenta, además, que la escuela es una institución vertical y que, esta jerarquización de poder fue instaurada desde la época de la colonia pero que aún sigue vigente, bajo nuevas modalidades y características. Por ejemplo, señala que los llamados “proyectos transversales” que se definen en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) buscan instaurar formas *otras* en la escuela, que recuperen la integralidad del conocimiento y la vida escolar, pero que, con frecuencia creciente, caen en los vacíos de la normalización de las conductas de la sociedad de control.

El segundo capítulo, expone la importancia de una perspectiva teórico-metodológica que tiene en la genealogía un punto de referencia para esta investigación, pues, como lo explica Foucault, no se trata de identificar el inicio o el origen de las prácticas discriminatorias dentro del colegio en mención, sino las condiciones que hacen posible que aparezcan formas que las legitiman o no,

afectando las alteridades presentes en la escuela, pues estas prácticas producen impactos en la vida concreta de las personas, pero han sido normalizadas dentro de los espacios escolares. Para ello, se indaga sobre las realidades de la discriminación en la escuela y cuáles son esas condiciones de posibilidad que le permiten encubrirse dentro de la comunidad educativa. Además, se pone en tensión el llamado bullying o “matoneo”, como una práctica discursiva normalizada, que tendría, al parecer, menor importancia en comparación con las prácticas que se catalogan jurídicamente como discriminación, porque es llevada a cabo por niños y niñas y no por adultos, asumiendo con esto que el bullying es una especie de “juego” que hace parte de la vida escolar, pero que, al salir de ella, no tendrá ninguna afectación en su vida adulta.

El tercer capítulo retoma la base teórica de este trabajo, que toma como referencia los autores estudiados durante la Maestría en Educación, especialmente los denominados “decoloniales”, para explicar la incidencia de la modernidad/colonialidad, como dispositivo de poder/saber en la escuela, y de la necesidad de una crítica a las dimensiones de la colonialidad (del poder, del saber y del ser), como modelo de instauración de jerarquías de poder opresivo dentro de la comunidad educativa, pero también de posibilidades de resistencias.

En ese orden de ideas, el trabajo pretende evidenciar cómo la escuela permite la normalización de las prácticas discriminatorias que se manifiestan abiertamente (a través del matoneo) o sutilmente (con prácticas sexistas, racistas) en la normatividad escolar expresa, representada en el Manual de Convivencia y cómo el mismo genera un discurso excluyente, cuando su objetivo es dar solución o un tratamiento asertivo a los diferentes conflictos escolares, entre los que se encuentran, también, distintas formas de discriminación. Con ese fin, explica estrategias para dar voz a los estudiantes para que sean ellos y ellas quienes narren experiencias en las que han sido víctimas de estas prácticas.

5. Metodología

El presente proyecto, como todo el trabajo pedagógico, se enmarcó en un análisis cualitativo, en el que se emplearon técnicas de corte etnográfico, con una perspectiva crítica y decolonial, descriptiva de lo que ocurre en torno a las discriminaciones en la escuela, una de las técnicas empleadas se basó en la observación participante, y los instrumentos de recolección de la información fueron el registro anecdótico y diálogos informales, tanto con un grupo de estudiantes, como colegas del colegio. El procedimiento se concretó en sesiones de observación en los

espacios académicos: recesos, aulas de clase y comedor escolar, en los que se llevó un diario de campo, desde el cual se registró la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos, en este caso maestras, maestros y estudiantes, sobre sus percepciones acerca de ejercer o sufrir distintas formas de discriminación. La investigación puso especial énfasis en la descripción de aspectos de la vida escolar, abordando la realidad concreta de las prácticas pedagógicas en las aulas de los estudiantes de grados sexto y grado once, prestando particular atención a la temática de la discriminación al interior de la misma, constituida en el objeto de este proyecto. Se pretendió conocer las percepciones y las prácticas de maestros, maestras y estudiantes acerca de la discriminación y su visibilización, lo que piensan de ella, cómo la definen, cómo la consideran, cuánto hacen o no por visibilizarla en las aulas, la relevancia y el tratamiento de la misma en los cursos a partir de hechos puntuales ya vivenciados o que pudieran vivenciar, la consideración o no de la discriminación como situación central a tratar y resolver, la ubicación que le otorgan a la problemática dentro de la escuela.

6. Conclusiones

En las plenarias, ejercicios y sesiones de trabajo realizados con los y las estudiantes se logró conocer y visibilizar aspectos de su vida escolar y extraescolar, sus prácticas cotidianas, desconocidas o normalizadas, y sobre las cuales, no habían hecho una reflexión específica. Las maestras y los maestros ignoramos situaciones que suceden en el ámbito escolar, que van más allá de unos contenidos específicos en el plan de estudios; no nos damos la oportunidad de explorar el entorno en el que trabajamos y vivimos.

Precisamente por ello, este trabajo pretendió indagar sobre la genealogía de las diferentes formas de discriminación actuales como racismo, homofobia, machismo y relaciones de saber/poder y su localización en las formas de ser y estar que se instauraron desde la Colonia. Los procesos de ampliación del sistema-mundo implicaron que, durante la primera modernidad, (lo que fue llamado) América estuviera bajo el dominio de los colonizadores europeos, generándose, de esta manera, una jerarquización racial de la sociedad, donde los habitantes originarios y los procedentes de África, quedaron en el nivel más bajo, y serían objeto de dominación política, económica y social. Esta jerarquización es llamada por Aníbal Quijano la colonialidad del poder, ese patrón de poder establecido por los colonizadores blancos sobre las demás “razas”, a las que consideraron

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

inferiores, tanto en el ámbito del poder, como en el acceso, reconocimiento y producción de conocimiento.

En este orden de ideas, los y las estudiantes hicieron visibles diferentes prácticas discriminatorias ejercidas en los espacios escolares, bien sea entre pares o por parte de sus docentes, y reflexionaron sobre modos para luchar por el reconocimiento propio y de los demás, como sujetos *otros*, dentro del respeto a la diferencia, mediante la búsqueda de mecanismos para superar distintas discriminaciones. Por tanto, el trabajo realizado en el colegio La Estancia – San Isidro Labrador JM, fue más allá de la identificación de algunas formas de discriminación y su genealogía. La intención fue poner en discusión el reconocimiento de la otredad y dejar planteados modos de construir vías para la erradicación de la colonialidad, que se manifiesta por medio de diversas formas de discriminación (racismo, homofobia, machismo, relaciones de saber/poder excluyentes).

Para los y las estudiantes la discusión y estas reflexiones efectuadas, continuarán. En particular para los estudiantes y las estudiantes de grado sexto, mediante la des-normalización de las prácticas discriminatorias dentro de la escuela, mientras que, se espera que los estudiantes y las estudiantes de grado once lleven la discusión fuera de los muros de la escuela y así, evidenciar que la diferencia no significa deficiencia, como nos lo han hecho pensar quienes desde las élites, (desde la colonia hasta nuestros días) han sostenido el mismo patrón de poder. Pues las diferencias que no son respetadas en la escuela son el síntoma de que seguimos sujetos a esa nación homogénea, basada en la colonialidad del poder, del ser y del saber.

Elaborado por:	Ruth Angélica Camargo López
Revisado por:	Amanda Romero Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	19	05	2016
--	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1	28
LA ESCUELA: ESPACIO DE EXCLUSIÓN	28
1.1 RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA	28
1.2 PROYECTOS TRANSVERSALES INSTITUCIONALES	33
1.2.1 Proyecto de identidad	34
1.2.2. Proyecto de Danzas “Son de mi tierra”	37
1.2.3. Proyecto “Cuenta hasta 10” de la Cámara de Comercio	39
1.2.4. Proyecto de Emisora “Lea voces al aire”	40
CAPÍTULO 2	44
GENEALOGÍAS DE LAS DISCRIMINACIONES: HERENCIAS COLONIALES EN LA ESCUELA	44
2.1. LA REALIDAD DE LAS DISCRIMINACIONES EN EL AULA	45
2.2. ¿Cuál es la función de la escuela?	57
CAPITULO 3	62
MODERNIDAD/COLONIALIDAD COMO DISPOSITIVO DE DISCRIMINACIÓN	62
3.1. LA COLONIALIDAD DEL PODER, DEL SABER Y DEL SER EN LA ESCUELA DESDE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS	69
3.2. LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO DE LAS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS	74
3.3. RELACIONES DE PODER-SABER Y LA CONFIGURACIÓN DE ALTERIDADES	80
3.4. MANUAL DE CONVIVENCIA Y SUS EFECTOS PRÁCTICOS	88
3.4.1. DOCENTES VS ESTUDIANTES (ADULTO-CENTRISMO)	92
4. CONCLUSIONES	96
5. BIBLIOGRAFÍA	101
6. ANEXOS	108

INTRODUCCIÓN

Este trabajo “Discriminaciones en la escuela, a través de las relaciones de poder/saber: aproximaciones al reconocimiento de la otredad ¿Me reconozco en las otras y los otros?”, surge desde la necesidad de visibilizar las diferentes prácticas discriminatorias que se encuentran en la escuela. Es un trabajo de investigación concebido desde mi pregrado, en el énfasis en Etnoeducación de la Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pues, desde este momento, propendí, a través de diversos proyectos, por visibilizar las poblaciones *otras* que habían sido marginadas en la mayoría de espacios, tanto públicos como privados, específicamente indígenas, afrocolombianos, comunidad Rom y población en situación de desplazamiento. Es así como, viajando por diferentes departamentos del país, conocí de cerca gran variedad de problemáticas vividas por estas comunidades.

Empero, fue en el aula regular, del colegio Guillermo Cano Isaza IED, como docente de Lengua castellana, donde comencé con esta investigación, al identificar que, dentro de la población escolar, subsisten variadas problemáticas que suscitan rechazo a personas consideradas, como poblaciones “vulnerables”, principalmente por su condición económica, cuestión que no reconoce que es, justamente, dicho estatus el que produce vulnerabilidades. Por lo anterior, he buscado de distintas formas, generar un cambio en prácticas escolares que asumen posturas de indiferencia o indolencia frente a estos casos de marginalización. De allí, que cuando ingresé a la Maestría en Educación de la UPN Colombia, línea de investigación en Interculturalidad, decolonialidad y etnicidad, consideré que, de esta manera, podría encontrar las herramientas teóricas, pedagógicas y didácticas, claves para alcanzar un trabajo de diferenciación para el reconocimiento de las poblaciones vulneradas en la escuela.

Así continuo la intención de seguir con este trabajo en los diferentes colegios distritales. Pero fue con mi traslado al colegio La Estancia- San Isidro Labrador- JM, que se modificó la intención del trabajo, pues encontré que la población estudiantil allí se hallaba sujeta a

un “sistema disciplinario normalizado”, el cual pretende la homogeneización de los estudiantes. Las y los estudiantes, pertenecientes a grupos juveniles como rockeros, raperos y barristas, entre otros, señalados de atentar contra dicho “sistema” establecido, eran arbitrariamente trasladados a la jornada contraria: tarde o nocturna, por decisión de los estamentos educativos (conformados por el “cuerpo” docente y directivas), desconociendo así la configuración y representación de la alteridad juvenil en los espacios escolares.

Entonces, aunque este trabajo queda en deuda con el análisis más específico de las problemáticas de género y pertenencia étnica/racial, comienzo esta investigación con la intención de hacer visibles otros eventos discriminatorios que, posiblemente, estén asociados a las relaciones opresivas y jerárquicas de saber/poder en la escuela, en particular, en el colegio La Estancia-San Isidro Labrador, en la jornada de la mañana, con estudiantes de los grados sexto y undécimo, relativos al bullying y/o matoneo. Buscaba dar respuestas a los diferentes cuestionamientos que fueron surgiendo al enrumbar mi objeto de investigación.

Para dar respuesta a mis inquietudes, empecé caracterizando brevemente la localidad, la institución y la población estudiantil para mostrar las diferentes problemáticas que les atraviesan. Al analizar las posibles implicaciones que tienen sobre los jóvenes miembros de la comunidad educativa variables como: el hecho de integrar diferentes grupos juveniles, sus identidades de género, de orientación sexual, entre otros, en la configuración de alteridades, mi propósito era contrastar las situaciones de discriminación que se tienen dentro de la escuela, leídos desde la teoría y escritos académicos que se han producido al respecto; así, la idea fue explorar variadas alternativas, que permitieran analizar puntos de vista diferentes, provenientes de diversos sujetos de la comunidad educativa.

Es así como partiendo de la pregunta principal, ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que permiten normalizar las diferentes prácticas discriminatorias en la escuela?, se buscó analizar cómo, a partir del concepto de colonialidad, se puede analizar algunas prácticas discriminatorias, tales como el racismo, el machismo (o patriarcalismo)

el sexismo, la homofobia, o las relaciones opresivas de saber-poder entre otras, y que las mismas pueden ser relacionadas con prácticas actuales, reales, evidenciadas en la escuela. Adicionalmente, al profundizar en el problema de investigación, traté de dar respuesta a las siguientes preguntas conexas:

¿Cuál es la diferenciación existente entre bullying y discriminación, si a la luz de la ley actúan bajo los mismos mecanismos? Acaso ¿las prácticas discriminatorias se vivencian de manera diferente en la escuela? ¿Cómo se hacen evidentes las relaciones de poder/saber/ser en la escuela? ¿Cuál es la relación entre textos y contextos con la discriminación desde la colonialidad?

La perspectiva teórica que animó el trabajo fue la decolonial, cuestión que remite al concepto de colonialidad, para lo cual me remito a escritores del colectivo de argumentación modernidad/colonialidad, entre los que se destacan: Eduardo Restrepo, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel y Catherine Walsh. Ellos localizan el inicio de la modernidad en el hecho del “descubrimiento” y la colonización europea a América, puesto que plantean que la colonialidad es “la otra cara de la modernidad”. Como lo articula Pachón (2008):

¿Por qué el paradigma modernidad/colonialidad? La respuesta es sencilla, si bien la riqueza conceptual que nace de ese paradigma es compleja y útil analíticamente: “la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivativa” (Mignolo, 2005, 61). [...] Sirve para desmitificar la lectura simplista y eurocéntrica, donde el colonialismo aparece derivado de la lógica moderna y, a lo sumo, aportando sólo recursos y mano de obra para la constitución del capitalismo global. En realidad, es un proceso horizontal: sin colonialidad no hay modernidad ni viceversa, modernidad y colonialidad son dos caras de la misma moneda. Una es impensable sin la otra. Digamos, por ahora, que, gracias a la colonialidad, Europa pudo producir las ciencias humanas como modelo único –aunque no en una relación causal, sino de interdependencia–, válido, universal y objetivo de producir conocimientos, a la vez que desechó todas las epistemologías de la periferia. En la base del grupo hay pues una lectura de-constructiva de la visión tradicional de la modernidad, una atención especial al colonialismo, a la subalternización cultural y epistémica de las culturas no-europeas, una crítica al eurocentrismo, (p. 13)

En la Maestría en Educación, la línea de investigación en "Interculturalidad, Etnicidad y Decolonialidad", me brindó, por consiguiente, las herramientas teóricas necesarias para pensar que la construcción y sobre todo, el reconocimiento, de lo otro-diferente, desde la escuela, es posible, si se tiene en cuenta el reconocimiento de la diferencia de los grupos juveniles, algo tiene que ver con el carácter situado del conocimiento, en el cual sus actores son, a la vez, productores del mismo y no simplemente "objetos de estudio", pero quienes, desde las disciplinas del conocimiento, son representados al producirse el silenciamiento de su propia voz. De este modo, en el trabajo, tienen representación las voces de las personas jóvenes del colegio analizado, desde quienes se escribe este texto.

Esta investigación pretendió abrir la discusión, mostrando una realidad concreta sobre un tema tan polémico como la configuración de alteridades, en un escenario como la escuela que, contrariamente a lo que se piensa, sigue hermético a estas temáticas. Ésta, debería ser, hoy, un espacio abierto al intercambio de posiciones, conocimientos y saberes, incluso de cuestionamientos, desde las distintas situaciones que se encuentran dentro de ella.

Para desarrollar el análisis, esta tesis se conforma de 3 capítulos, en los que se intenta abordar la normalización de las diferentes prácticas discriminatorias en la escuela, evidenciando las problemáticas expuestas por la comunidad educativa, al reconocer-se la configuración de alteridades al interior de la misma.

En sus primeras páginas, se hace el abordaje de las condiciones de la Localidad de Ciudad Bolívar y la UPZ del Perdomo, en la cual se encuentra ubicado el colegio La Estancia – San Isidro Labrador, jornada de la mañana, para mostrar, con ello, las dificultades económicas y sociales en las cuales se encuentran inmersos los habitantes, específicamente los estudiantes del colegio. Hago énfasis en esta sección en las dificultades que encuentran estos estudiantes por ser jóvenes y pertenecer a una localidad que es estigmatizada por el resto de la ciudad.

En el primer capítulo, se narra cómo la función de la escuela parte de su rol como un dispositivo de exclusión, respecto de los modos como se identifica en ella la configuración de alteridades y cómo se enmarcan las relaciones de poder dentro de la misma, desde

la jerarquía de la episteme moderna, para generar la homogeneización en la población escolar. Se argumenta, además, que la escuela es una institución vertical y que, esta jerarquización de poder fue instaurada desde la época de la colonia pero que aún sigue vigente, bajo nuevas modalidades y características. Por ejemplo, señala que los llamados “proyectos transversales” que se definen en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) buscan instaurar formas *otras* en la escuela, que recuperen la integralidad del conocimiento y la vida escolar, pero que, con frecuencia creciente, caen en los vacíos de la normalización de las conductas de la sociedad de control.

En el segundo capítulo se expone la genealogía como punto de partida de esta investigación, pues como lo explica Foucault, no se trata de identificar el inicio de las prácticas discriminatorias dentro del colegio en mención, sino que, se legitimen las alteridades presentes en la escuela, pues estas prácticas han sido normalizadas dentro de los espacios escolares. Para ello se indaga sobre las realidades de la discriminación en la escuela y cuáles son esas condiciones de posibilidad que le permiten encubrirse dentro de la comunidad educativa. Además, se pone en tensión el término Bullying o “matoneo” como una práctica discursiva normalizada, donde, al parecer, esta práctica reviste menor importancia que la discriminación porque es llevada a cabo por niños y niñas y no por adultos, asumiendo con esto que, el bullying es un juego que hace parte de la vida escolar, pero que, al salir de ella, no tendrá ninguna afectación en la vida adulta.

El tercer capítulo muestra la base teórica de este trabajo tomando como referencia los autores abordados durante la maestría especialmente los denominados “decoloniales”, donde se explica la incidencia de la modernidad/colonialidad como dispositivo del poder/saber en la escuela, seguido de una crítica a la colonialidad del poder, del saber y del ser como modelo de instauración de las jerarquías de poder dentro de la comunidad educativa.

En ese orden de ideas, evidenciar como la escuela permite la normalización de las prácticas discriminatorias desde la normatividad expresa en el Manual de Convivencia y cómo el mismo genera un discurso excluyente, cuando su objetivo es dar solución a los diferentes conflictos escolares, entre los que se encuentran también la discriminación,

dando voz a los estudiantes para que sean ellos quienes narren las formas en las que han sido víctimas de estas prácticas.

Se enmarcó en un análisis cualitativo, en el que se emplearon técnicas de corte etnográfico, con una perspectiva crítica y decolonial, descriptiva de lo que ocurre en torno a las discriminaciones en la escuela, una de las técnicas empleadas se basó en la observación participante, y los instrumentos de recolección de la información fueron el registro anecdótico y diálogos informales, tanto con un grupo de estudiantes, como con colegas del colegio. El procedimiento se concretó en sesiones de observación en los espacios académicos: recesos, aulas de clase y comedor escolar, en los que se llevó un diario de campo, desde el cual se registró la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos, en este caso estudiantes y docentes, sobre sus percepciones acerca de ejercer o sufrir distintas formas de discriminación. La investigación puso especial énfasis en la descripción de aspectos de la vida escolar, abordando la realidad concreta de las prácticas pedagógicas en las aulas de los estudiantes de grados sexto y grado once, prestando particular atención a la temática de la discriminación al interior de la misma, constituida en el objeto de este proyecto. Se pretendió conocer las percepciones y las prácticas de maestros(as) y estudiantes acerca de la discriminación y su visibilización, lo que piensan de ella, cómo la definen, cómo la consideran, cuánto hacen o no por visibilizarla en las aulas, la relevancia y el tratamiento de la misma en los cursos a partir de hechos puntuales ya vivenciados o que pudieran vivenciar, la consideración o no de la discriminación como tema central a tratar y resolver, la ubicación que le otorgan a la problemática dentro de la escuela.

Por último, quiero agradecer a los miembros de la comunidad educativa, especialmente a las y los estudiantes de grados sexto y grado once, quienes posibilitaron la realización de esta tesis, con su disposición y aportes a este trabajo, porque abrieron espacios de diálogo donde tuve la oportunidad de conocer, no sólo cómo eran víctimas de prácticas discriminatorias, sino que también, en algún momento de sus vidas, fueron victimarios de las mismas, pero que, gracias a los temas abordados en las reflexiones de este proyecto, tuvieron la oportunidad de reconocer-se y propender, desde su cotidianidad, por hacer frente al flagelo de la discriminación, con miras a que el proceso de formación deje de ser

normalizador, excluyente y homogeneizante; donde no se nieguen espacios para el reconocimiento de la diferencia y cuya prioridad no esté basada simplemente en formar mano de obra disciplinada. Para nosotros como maestros y maestras, es una exigencia abrir espacios de diálogo con nuestros estudiantes y con relación a la sociedad, para evidenciar y des-normalizar las diferentes prácticas que, por considerarse cotidianas, pasan desapercibidas, pero merecen ser revaluadas.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente investigación se llevó a cabo en el colegio La Estancia San Isidro Labrador (SIL) sede A, Jornada mañana, ubicado en la localidad diecinueve (19) Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá. En un breve análisis del contexto, particularmente sobre la población de la localidad antes mencionada, específicamente la que habita en la UPZ 69 - Ismael Perdomo, ubicaré el colegio en el contexto barrial, para explicar cómo éste influye en la vida de la comunidad educativa, y, de ese modo, brindar elementos que permitan comprender el trabajo realizado.

Al hablar de la población de Ciudad Bolívar, encontramos una comunidad caracterizada por marcadas estigmatizaciones sociales de diversa índole para quienes nacen y/o habitan en esta localidad, en especial para la niñez y la juventud que viven y conviven con el señalamiento y la exclusión social, a través de imaginarios reforzados, en gran parte, por los diferentes medios de comunicación masiva.

¿Qué piensa usted de la gente que vive en Ciudad Bolívar? - No conozco esa parte de la ciudad, pero lo que dicen en noticias es que vive gente peligrosa: ladrones, drogadictos, no digo que todos, pero si lo dicen los medios, debe ser la mayoría (Entrevista realizada por dos estudiantes de 11º a un transeúnte al norte de la ciudad, septiembre, 2013)

Ciudad Bolívar es una localidad en la cual se refleja una amplia problemática social y económica, donde se visibilizan altos índices de pobreza y desigualdad, las cuales, más que marcas, son estereotipos con los cuales deben convivir, en especial la juventud,

como lo señalan las voces de algunos jóvenes de esta comunidad, recogidas por un estudio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

“En Ciudad Bolívar se da una gran persecución, por el hecho de considerar a los jóvenes como un peligro para la sociedad, se considera que uno es un hampón. Un hampón para ellos es un ratero, un sicario. Realmente lo toman a uno como si fuera un toro: todo el mundo lo quiere coger para golpearlo [...] Comenzando que es un problema de educación, es un problema de empleo y es un problema de conciencia... Pero lo que sí tenemos son muchas ganas de seguir adelante. Tenemos un problema de drogadicción y mala imagen hacia afuera, el problema del chico malo, del raponero vulgar. Ser joven en Ciudad Bolívar es un problema verraco. ¿Por qué? Porque no tenemos oportunidades para salir adelante. [...] “Siempre se ha dicho que Ciudad Bolívar es un fiel reflejo de lo que es el país. Cuando se es joven en una zona así, en un país así, las dificultades se duplican o triplican, porque el joven se ve atacado por todas partes. Y cuando se señala a una zona como ésta, como zona roja, los individuos que primero son señalados son los jóvenes, porque son contestatarios. El solo hecho de vestirse distinto, de pensar distinto, de hablar distinto, hace que las personas que están alineadas en un determinado modo de vida, nos vean como las cabezas visibles de una rebeldía mal enfocada. Piensan que todos somos drogadictos y que todos somos violentos porque sí... Aquí sobresalen los aspectos negativos, pero los de carácter positivo son secundarios para los ojos de la ciudad...” (UNAD, s.f., pág10)

Para comprender estos diferentes señalamientos, debemos remitirnos al lugar histórico de la localidad. En su gran mayoría, los barrios que la conforman, han surgido como consecuencia del asentamiento de miles de personas que migraron hacia Bogotá desde los años cuarenta, en búsqueda de oportunidades para mejorar su calidad de vida, a través del estudio o el trabajo; en el peor de los casos, llegaron escapando de la guerra rural. Es necesario aclarar los orígenes de dos tipos de desplazamiento de la población rural: uno, que surge por la violencia bipartidista entre liberales y conservadores sufrida entre los años 1950 a 1970 y el otro, originado por el conflicto armado insurgente,

contrainsurgente y paraestatal¹ (años 1980 a la fecha) que, particularmente, ha tenido desde entonces, un incremento significativo de flujo de población en la localidad 19.

...Lo cierto es que, en una zona como Ciudad Bolívar, vienen muchos emigrantes por factores de violencia, a causa de una persecución que se da en el país. Al llegar acá, esa gente sigue siendo señalada. De pronto, vienen de una zona violenta; de pronto, fueron involucrados en defensa de campesinos, en movimientos armados; cuando se da el Proceso de Paz hay mucha gente que llega a Ciudad Bolívar. De todas maneras, continúan con la marca de su pasado. Entonces dicen, pero es que a Ciudad Bolívar están llegando personas involucradas en la violencia. Ese mismo señalamiento, como consecuencia, lo viene a pagar el hijo. Hay que analizar qué pasa, en qué condiciones se ha desarrollado el joven...” (UNAD, s.f., pág11)

De igual manera, existe migración dentro de la ciudad; es decir, habitantes de otras localidades que llegan a Ciudad Bolívar por razones económicas, por la imposibilidad de adquirir vivienda en otros sectores, ya que en esta zona el pago de servicios públicos es más económico y se facilita el acceso a algunos subsidios para personas en situación de pobreza o extrema pobreza, que suministran el gobierno de la ciudad y el nacional.



LA SITUACIÓN DEL COLEGIO LA ESTANCIA SIL IED

El colegio La Estancia San Isidro Labrador IED, sede A, se encuentra ubicado en la calle 59 A No. 75B – 75 sur; barrio La Estancia, cuenta con tres jornadas escolares (mañana, tarde y nocturna). En la jornada de la mañana, hay matriculados 1.340 estudiantes, aproximadamente, distribuidos entre los grados de tercero de primaria a once, de educación básica y media.

¹ <http://www.codhes.org/images/Articulos/AnalisisSituacionalfinal.pdf>

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

El colegio reúne niñas, niños y jóvenes de varios barrios que componen la UPZ 69 Ismael Perdomo, como son: Casa Grande, Casa Loma, Divino Niño, La Estancia, Altos de la Estancia, Los Alpes, María Cano, Perdomo, San Isidro (primer y segundo sector), Santo Domingo, Tres Reyes (primer y segundo sector), Carbonera, El Espino (primer y segundo sector), Santa Viviana, Mirador de la Estancia, entre otros. Barrios a los cuales se debe acceder caminando ya que, como las rutas son improvisadas, se hace muy difícil llegar a ellos en algún medio de transporte.

Al sur occidente y sur oriente del colegio, las calles adyacentes se encuentran pavimentadas, surcadas por corredores peatonales que llevan a urbanizaciones de estrato 2 y muy pocas de estrato 3. Dos calles más arriba, hacia el sur, inicia el ascenso por una serie de laderas que no cuentan con caminos definidos; no hay calles planeadas, por lo tanto, los senderos no presentan condiciones adecuadas para ser recorridos.

La mayor parte de las y los estudiantes accede al colegio caminando, así las distancias sean extensas, ya que la improvisación de calles, impide que transiten rutas de transporte público (formal o informal) y esto ha afectado a las y los estudiantes porque han sido víctimas de robos de sus útiles escolares y de sus objetos personales.

El terreno en este lugar es inestable; presenta una falla geológica y un problema grave de deslizamientos de tierra que ha obligado a la reubicación de grupos de la población en varias oportunidades.

Sin embargo, esto no ha sido impedimento para frenar los nuevos asentamientos (a pesar de los avisos de prevención, entre otras razones), por las dificultades económicas y de pobreza extrema de quienes se ubican allí.

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD



Estudiantes accediendo a sus casas

También existen áreas afectadas por procesos activos de erosión, evidentes en profundas cárcavas, ocasionadas por el parque minero que se encuentra en la localidad. La explotación (legal e ilegal) de canteras, ha generado la desestabilización del suelo, con amenaza de deslizamiento para varios barrios, fenómeno que afecta el medio ambiente y los asentamientos familiares de la zona.

Estas zonas de amenaza media y alta están ocupadas por viviendas altamente vulnerables de barrios de origen ilegal, sin un adecuado planeamiento urbanístico, deficiencias o inexistencia de redes de servicios y vías sin pavimentar, aspectos que conllevan a generar situaciones de alto riesgo. Esta condición de riesgo puede ser mitigada con el mejoramiento del entorno, la complementación de servicios urbanos o con construcción de obras de estabilización. En otras zonas, definitivamente el riesgo no es mitigable; por lo tanto, se requiere del reasentamiento de las familias afectadas, algunas de las cuales pueden esperar el trámite y otras requieren ser evacuadas inmediatamente debido a la inhabitabilidad de las viviendas.

La situación de riesgo más importante de la localidad se presenta en la UPZ de Ismael Perdomo, en el sector denominado Altos de la Estancia, donde se registran dos deslizamientos activos que ocupan un área aproximada de 80 Hectáreas, e involucran un total de 4.375 familias afectadas, las cuales se están atendiendo en tres fases, las 1.540 familias de la fase 1 fueron evacuadas desde el año 2002 y a la fecha están terminado el trámite de reasentamiento. Las 1485 familias de fase 2 iniciaron trámite de reasentamiento de las cuales fueron priorizadas 530 familias para ser atendidas en el año 2004. La fase

3 es objeto de monitoreo y de estudios de mitigación, los cuales deben establecer el tipo de obras y definir si se requiere el reasentamiento de las 1350 familias ubicadas en esta zona(http://svrdpae8n1.sire.gov.co/portal/page/portal/fopae/localidades/ciudadbolivar/ciudadbolivar_info 2008)

Este hecho ha ocasionado que la población estudiantil que habita este barrio (entre otros de los que se encuentran en estos espacios erosionados), se vea obligada a trasladarse a otros colegios, debido a que sus familias han sido reubicadas lejos de la institución. Pero, como se mencionó anteriormente, una gran parte de estudiantes conforman las familias que se asentaron en los barrios localizados en la zona erosionada.

Ahora bien, las situaciones diversas de desplazamiento hacen que una parte de estudiantes de los grados sexto y once, con quienes se trabajó en este proyecto, refieran sus lugares de origen y/o procedencia de departamentos como: Tolima, Boyacá, Huila, Valle del Cauca, Caquetá, Meta y, recientemente, del departamento del Chocó. A la vez, la mayoría de estudiantes de estos grados refiere a Bogotá como su ciudad y a Ciudad Bolívar como su localidad de origen.

GRUPOS DE JÓVENES ESCOLARES Y BARRIALES

Esto ha generado un primer conflicto, en tanto hay variación de costumbres e idiosincrasia regionales, que hacen que entre los mismos estudiantes se empiece a marcar prejuicios o estereotipos. Entonces, esta diversidad existente entre estudiantes de la institución, no se determina simplemente por aspectos geográficos, culturales y/o étnicos; sino que obedece también a la formación, conformación y empoderamiento suyo alrededor de variados grupos juveniles: barristas, raperos, rockeros, etc., entre otras expresiones en las que se mueven en torno a todo lo que suscita su empatía e interés, lo cual ha desencadenado una serie de problemáticas en el seno de la comunidad educativa, una situación que, según las y los docentes, hace más difícil y complejo el proceso educativo, porque las maestras y maestros, refieren que este tipo de expresiones, denominadas como “modas pasajeras”, logran, efectivamente, entorpecer el proceso de formación académica y el libre desarrollo de la personalidad de estas personas.

En la institución, las “barras bravas” o futboleras, en especial, han despertado el interés de las estudiantes y los estudiantes que se sienten inclinado a formar o pertenecer a estos grupos, independientemente de pertenecer a otros; es decir, podemos encontrar raperos, metaleros, rockeros “barras bravas”, ya establecidos en la localidad y que han generado otra división política de la misma, a través de las llamadas “fronteras invisibles” o “territorios propios”, concepto que se utiliza para determinar un espacio transitable por determinadas personas pertenecientes sólo a un grupo en específico, en este caso, los hinchas de las “barras bravas” quienes, mediante actos violentos, buscan ser “respetados” tanto por otros barristas² como por la comunidad.

En Bogotá, como en otras ciudades del país, se vienen registrando diferentes problemáticas enmarcadas principalmente en las expresiones violentas de las “barras bravas” o “barras futboleras”. Dentro de estas dinámicas de violencia, encontramos un complejo de relaciones que las fortalecen y sirven de referente, como la situación social de abandono, la violencia en el núcleo familiar y la inseguridad e inestabilidad del factor económico que hacen que el hincha desahogue sus problemas en un estadio de fútbol o en las calles de su barrio.

En este marco, el colegio, como parte del conjunto social referido, se ha convertido también en el escenario de riñas frecuentes entre dos hinchadas (que lideran grupos en los barrios anteriormente mencionados), como son las “Z-73”, del grupo “Comandos Azules”, simpatizantes del equipo de fútbol Millonarios (de Bogotá) y, “La Nación Verdolaga”, simpatizantes del equipo de fútbol Nacional (de Medellín). Por este motivo, la institución se ha visto envuelta en verdaderas “batallas campales”, ya que los grupos enfrentados han tomado este espacio escolar como un territorio en disputa, que debe estar alineado o pertenecer a alguna de estas dos hinchadas.

A partir del año 2009, los colegios distritales (públicos) como La Estancia, Cundinamarca, Ismael Perdomo y María Mercedes Carranza, de la localidad, se convirtieron en territorios controlados por las “barras bravas”; tanto así, que las y los estudiantes manifiestan que en un momento dado se debía escoger el colegio, dependiendo del equipo de fútbol al

² Término utilizado para denominar a una persona que pertenece a “una barra brava” o futbolera

cual se “alienta”, como mecanismo para evitar problemas. Por ejemplo, como lo dice Eimy Beltrán (16 años): “Si usted es hincha de Santa Fe [el otro equipo de fútbol bogotano], no puede estudiar ni en La Estancia ni en el Cundinamarca, porque allá solamente hay Comandos o Nación verdolaga”. Esta situación agudizó la problemática a tal punto que los barristas querían tener el control absoluto de “su” territorio, es decir, no compartir los espacios escolares con otras hinchadas. Y es que un hincha es identificado por unas características particulares, como lo explica Garriga (2007):

El hincha tiene unas cualidades que lo hacen diferente del simple espectador (cualidades que nos ayudarán a entender un poco sus imaginarios y representaciones sociales) a saber: la fidelidad, que en comparación con el espectador esporádico, los impele a hacer acompañamiento a su equipo, a pesar de cualquier adversidad, llámese clima, derrota, descenso, distancia; el fervor que los mantiene en la misma postura durante el partido, sea cual sea el resultado de éste: saltando y cantando las consignas; la violencia que es la forma de materializar el honor. Sobre este último aspecto, hay una fuerte carga simbólica pues no es solo la capacidad de ser violento sino, además, poder transmitir la capacidad de ser violento significa llegar a escalar en esta organización social (hinchada, barra) donde este principio (fuerza) parece reportar beneficios...

Los miembros de "la hinchada", según ellos mismos, ponen a disposición del honor del club sus posibilidades violentas para no ser ofendidos por las parcialidades adversarias. Es decir, que "los pibes" consideran que subyacente al encuentro futbolístico se dirimen cuestiones de honor y prestigio del club y de sus simpatizantes que sólo pueden debatirse en el plano de la violencia. (pág. 41)

En el año 2011, el colegio La Estancia era un territorio que se encontraba en aguda disputa por las dos hinchadas mencionadas anteriormente, ya que esta institución educativa era reconocida como espacio con potencial para reclutar nuevos integrantes, fortalecer esos grupos y de este modo, demostrar poder. Fue así como un integrante del grupo “Z-73” Comandos Azules, respaldado por varios estudiantes del grado noveno, ingresó al colegio a agredir a un estudiante del grupo “Nación verdolaga”; este acto de agresión desencadenó una riña entre los integrantes de estas “barras” (pandillas), que se encontraban tanto dentro como fuera de la institución y, en consecuencia, toda la comunidad educativa quedó en medio de un conflicto violento generalizado.

Debido a este altercado, los directivos docentes y docentes, tomaron la decisión de hacer un traslado masivo de los estudiantes del grado noveno (pertenecientes al grupo Z-73) de la jornada mañana a la jornada nocturna, y así, según ellos, “acabar con esta problemática de raíz” en la jornada diurna. El resultado concreto de este traslado masivo fue la deserción gradual de la escuela por parte de los estudiantes trasladados, quienes incluso, tuvieron diferencias con varios estudiantes de la jornada nocturna, pues estos últimos manifestaron su inconformismo porque, “los barristas” no permitían el desarrollo de las clases, ya que no tomaban el estudio con la misma seriedad que ellos, y lo que hacían era “perder el tiempo”, razón por la cual los “barristas”, presionados por sus pares (algunos de ellos mayores en edad), terminaron fuera del sistema educativo.

La decisión del traslado masivo se realizó a la luz del Manual de Convivencia, el cual en su Título II, “Deberes de los estudiantes”, numeral 31, prohíbe a los estudiantes “fomentar, liderar acciones que afecten negativamente a los integrantes de la Comunidad Educativa, (barras futboleras, pandillas, tribus urbanas, y otras)”. Esta disposición, como veremos, produjo, así, una clasificación que se convierte en estigma para el ejercicio y configuración de las alteridades que quieran expresarse en la escuela.

De esa forma, el Manual de Convivencia y las definiciones sobre lo consentido y lo prohibido, constituyen una forma de control, indicativas del uso de las relaciones de poder opresivo por la institución escolar, en donde docentes y directivos, quienes ocupan la parte superior de la jerarquía institucional, son quienes toman las decisiones, independientemente de cómo éstas afecten a la población escolar y la vida de la misma.

Y es desde este manejo asimétrico de las relaciones de poder de donde surge la necesidad de realizar esta investigación, ya que, como maestra de la institución, me inquietó e interesó indagar por este tipo de prácticas de exclusión, que se presentan dentro y fuera de la institución educativa, situaciones que, como se indica en los primeros apartes, no son solo externas, sino que configuran redes complejas de altos índices de señalamiento y exclusión dentro y fuera de las aulas de la institución.

La investigación se realizó con las y los estudiantes de grado 6º y 11º, (el primer y último año de la educación secundaria) que se encuentran entre los 11 y 14 años para sexto

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

grado y 15 a 19 años para las y los estudiantes de grado once, para comparar cómo las diferentes prácticas discriminatorias afectan su vida social al iniciar como al finalizar su ciclo en la secundaria. El principal objetivo fue observar las diferentes formas de señalamiento para analizar si éstas son el resultado de prácticas en sus hogares para las y los niños de grado sexto, o si bien, son conductas implícitas aprehendidas durante la vida escolar para las y los estudiantes de grado once, y cómo éstas son cambiantes o estáticas, con respecto a la edad y el nivel escolar de las y los estudiantes.

CAPÍTULO 1

LA ESCUELA: ESPACIO DE EXCLUSIÓN

1.1 RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA

La escuela, como dispositivo moderno para el control de la sociedad, es un espacio diverso donde confluyen diferentes formas de ver, sentir y pensar el mundo; es un lugar en el que se desarrollan una serie de eventos y acontecimientos que son inherentes a ella.

Para Foucault (1988) la escuela es,

La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento; se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal) (1988 pág.13).

Empero, desde el discurso de la modernidad, dentro de este espacio garantizamos a las y los estudiantes la intención de forjarse un proyecto de vida, tomando como base la instrucción sobre determinados aprendizajes, como garantía de estabilización económica futura. Es así como la escuela se ha convertido en el lugar por excelencia que es referenciado por la sociedad como el espacio para educarse y aprender las normas básicas para convivir dentro de ella; es donde se marcan las pautas para ser una persona portadora de una serie de principios y conocimientos que le harán reconocerse y ser reconocida como "educada".

Por tanto, la crisis que emerge entre dicho discurso y la realidad contemporánea hace que tomemos en cuenta que la escuela no es una institución aislada socialmente, sino que, por el contrario, al igual que ésta, mantiene relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias. A través de ella, se internalizan los conocimientos, la competencia (o la emulación, en sentido positivo), la creatividad, el autoritarismo, las discriminaciones y las jerarquías, socialmente aprendidas, como forma cotidiana de las relaciones sociales; en ese sentido, Apple (2012) expresa este tipo de relaciones cuando dice que,

Si se piensa la situación de la escuela y de la sociedad de manera relacional (...), veremos que sólo es posible el hablar de la(s) relaciones entre las escuelas y sociedad si pensamos las relaciones de subordinación y dominación que existen en nuestra sociedad. (2012, pág. 175)

Por ende, las jerarquías escolares no son ajenas a las jerarquías sociales, como lo explica Perrenoud (1995)

Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global. (1995, pág.15)

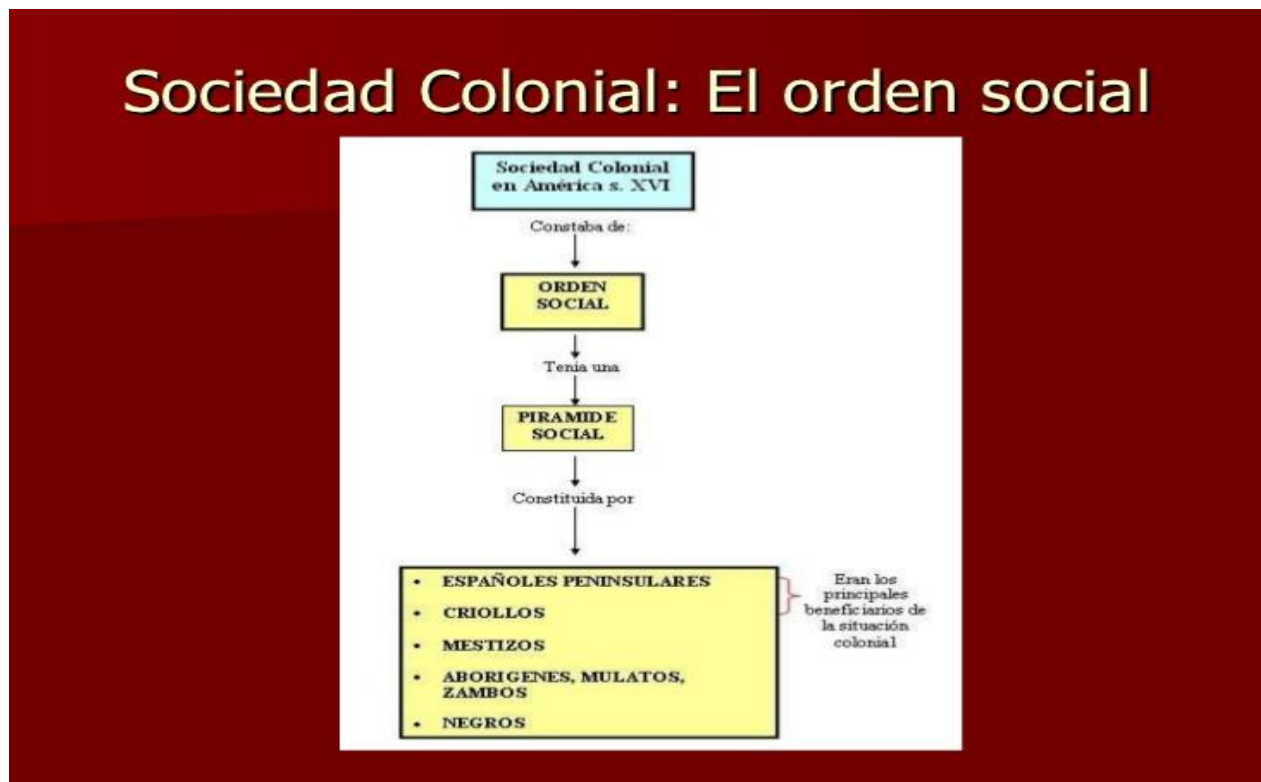
Estas relaciones de poder verticales, representadas en una jerarquía piramidal no nacen, ni son exclusivas de la escuela hacen parte de la estructura social, de la cual es parte constitutiva la escuela, en donde se instalan dispositivos derivados de un ejercicio de dominación y subordinación, que tiene relación con los modos de configuración del gobierno de las poblaciones y que, en nuestro caso, alcanzó su cúspide más alta durante el asentamiento europeo en América.

En efecto, Enrique Dussel (1994) nos explica que “Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como ob-jeto: como lo ‘arrojado’ (-jacere) ‘ante’ (ob-) sus ojos. El ‘cubierto’ ha sido ‘des-cubierto’: ego cogito cogitatum, europeizado, pero inmediatamente ‘en-cubierto’ como Otro” (1994, pág. 36).

Y es sobre la base que refiere a ese “otro” que América es clasificada socialmente a través de una pirámide de jerarquías que los europeos reorganizaron a su antojo, durante

la época colonial, y se otorgaron ellos mismos. El lugar más alto en la pirámide, con base en su pretendida superioridad. Como lo muestra la imagen abajo.

Según Walsh (2009:19) Esta colonialidad del poder –que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas.



Fuente: <http://creartehistoria.blogspot.com/2009/09/la-sociedad-indiana.html>

Esta clasificación se tomará como ruta de acción para conformar las sociedades colonizadas, pues ¿qué otro lugar mejor que la escuela para adiestrar en este sentido? Wilmer Villa (2010) hace referencia a esta problemática que explica las relaciones de poder, como parte de una trilogía en la que se conjugan la visión particular del mundo, las instituciones que se crean para organizar el mundo social y los imaginarios sociales, representados en las diferentes instituciones, en este caso específico, la escuela:

...imaginarios como instancia que alimenta la visión de mundo, puesto a circular a través de las instituciones sociales, actúan en invención de un orden simbólico, el cual tiene como tarea la estabilización, de las colectividades, todo esto, dentro de un marco común de representación en el que circulan los contenidos culturales. Es de apreciar que esta triada conformada por los imaginarios sociales, la visión de mundo y las instituciones sociales, se convierte en una instancia simbólica de estabilización por medio de la cual se organizan y regulan las experiencias cotidianas; por este motivo inciden en la legitimación y distribución de las producciones colectivas que son resultado de las relaciones de poder ejercidas por los grupos privilegiados, quienes se encargan de direccionar la acción vehiculante de contenidos (2010,pág. 4).

La jerarquización en la escuela también aparece de una manera piramidal, pues dentro los cargos de dirección el poder que se ejerce dentro de ella, encontramos a quien encabeza la pirámide, el denominado rector o rectora, a quien le siguen en orden jerárquico coordinadores, docentes y por último, las y los estudiantes. Es, en este orden, que operan las relaciones en la institución, generando sujetos subyugados que, al mismo tiempo, pugnan por reconocerse a sí mismos, constituyéndose como sujetos “sujetados”. Al respecto, Foucault expresa que:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (1988:7)

Por otra parte, la jerarquización de las relaciones sociales ha estado supeditada a la “posición” que se ocupe dentro determinado grupo. En la escuela, por ejemplo, se clasifica a los estudiantes por sus docentes y por sus pares. Por sus docentes, se hace una jerarquización entre los “pilos” y los “vagos”, los “juiciosos” y los “indisciplinados”, los “dóciles” y los “difíciles”, lo cual genera un marco de referencia pedagógico, que permite buscar estrategias para el trabajo en aula. Por lo general, se espera, como maestro o

maestra, grupos de estudiantes “pilos”, “juiciosos” y “dóciles”, porque se podría considerar que son quienes en realidad asisten a la escuela a educarse.

Entre pares, la clasificación es totalmente diferente; las relaciones que se entretienen entre ellas y ellos van asociadas directamente a percepciones estéticas, como la apariencia física y a la empatía que surge entre los más fuertes y sus métodos para someter a los más débiles. Para las y los estudiantes, la escuela es un espacio de interacción, al que históricamente se le ha denominado “segundo hogar”; y es aquí en donde se construyen lazos de empatía, amistad y afecto, que se refuerzan durante el tiempo en que transcurre su vida escolar.

Estas relaciones son notorias manifestaciones de las diferentes conductas de quienes como comunidad educativa hacen parte de la escuela, las cuales están permeadas por el ejercicio del poder, a lo que Foucault (1988) ha denominado *la ventaja sobre el otro*. Ese ejercicio de poder que no es simplemente una relación entre "parejas", individuales o colectivas; sino que se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros (1988, p.12)

Es de esta manera, buscando la ventaja sobre el otro, como se construyen subjetividades, se legitiman identidades y se deslegitiman otras, desde las interacciones que se generan en la escuela como anclaje de esas relaciones verticales de dominación o relaciones de poder

Las relaciones de poder son inherentes a las relaciones humanas y son inherentes a las escuelas tal como actualmente las estructuramos: nuestros roles y jerarquías, nuestros métodos de instrucción, el tamaño y la organización de las clases, las prácticas y valores curriculares, y las concepciones populares sobre aquello que profesores y estudiantes deben ser y hacer en nuestra cultura, son apenas algunos ejemplos. Más allá de esa perspectiva, las relaciones de poder son inherentes a nuestra sociedad: entre clases, entre sexos y entre varios grupos raciales, étnicos y religiosos. (Burbules, 1989, p.25).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, abordaré cómo se entrelazan las relaciones de poder con las prácticas discriminatorias en el colegio La Estancia San Isidro Labrador, en la sede y jornada referidas aquí, las cuales revelan unas formas de ser y

estar en el mundo que han sido heredadas por nuestras sociedades desde el asentamiento colonial europeo.

Dentro de la comunidad educativa se asume el discurso moderno que dicta que en ella se establecen relaciones horizontales o de igualdad y rara vez se presentan casos de discriminación. De esta manera, las diferencias más frecuentes relacionadas con la apariencia física: el peso, la estatura y la apariencia, ésta última, en específico, como factor determinante, tanto para hacer amigos y amigas, como para la selección de pareja sentimental. La orientación sexual: homosexual o lésbica, la libertad de cultos, la pertenencia racial, la cultura machista... Todas ellas presentes en la escuela, un lugar donde se expresan las diferentes prácticas de discriminación que se interiorizan y normalizan socialmente, al interior de la misma. Es por esto que surge la necesidad de estudiar estas relaciones de poder que se presentan en la escuela, ya que es a través de éstas se vislumbran las diferentes formas de discriminación, a veces bajo etiquetas y distinciones que, socialmente han existido. Alejandro Grimson (2008) argumenta al respecto que

Los procesos de distinción social, desde la nobleza hasta las formas de discriminación, requieren de un cierto grado de legitimidad social. Puede haber contextos de amplio consenso, como los ha habido en ciertas épocas con la esclavitud, contra los gitanos, los judíos y muchos otros grupos. También puede haber contextos culturales con fuertes disputas acerca de la legitimidad de la distinción y de sus implicancias. Sin embargo, ninguna distinción se impone como hegemónica por la fuerza, sino por la persuasión y, generalmente, ese proceso de convencimiento está asociado a la naturalización de las diferenciaciones. Esa uniformidad imaginaria, sustento de la acción política basada en identidades esencializadas, no sólo pasa por alto las diferencias internas de “los otros”, sino también las desigualdades y heterogeneidades del “nosotros”. (2008, pág.51).

1.2 PROYECTOS TRANSVERSALES INSTITUCIONALES

Debido a las diferentes problemáticas anteriormente mencionadas, los maestros y maestras plantean alternativas para hacer frente a las discriminaciones, distinciones y

exclusiones, mediante diferentes proyectos “transversales”, pensados de modo integral, que atraviesan distintas actividades, programas y planes, para subsanar los conflictos que se presentan en la institución educativa. En el caso que nos ocupa, se presentaron cuatro proyectos transversales institucionales, con los cuales se busca presentar a las y los estudiantes formas dialógicas de resolver sus conflictos, de preservar su identidad y de ocupar su tiempo libre, ya que una de las mayores preocupaciones para las maestras y maestros es la vinculación del estudiantado en diferentes grupos que apelan a la violencia, como se ha explicado antes, los cuales han generado brechas entre las y los estudiantes y docentes. Explicaré, enseguida, cada uno de estos cuatro proyectos:

1.2.1 Proyecto de identidad

REPUBLICA DE COLOMBIA
I.E.D LA ESTANCIA
SAN ISIDRO LABRADOR

El área de Ciencias Sociales y filosofía J.M. tiene el honor de compartir con ustedes el proyecto de identidad, a través de la presentación de las diferentes muestras culturales, que representan las riquezas y diversidad de nuestro país.

“CONOCE TU ALDEA Y DOMINARAS EL MUNDO”
LEÓN TOLSTOI

FECHA: LUNES 30 DE SEPTIEMBRE
HORA: 8:00a.m 12:00.m
LUGAR: DIVERSOS SALONES ASIGNADOS

Liderado por el área de sociales y Filosofía, a través de la presentación de muestras culturales de las diversas regiones de Colombia, y, desde el argumento de maestros y maestras del área, se afirma que las y los estudiantes seducidos por la pasión del fútbol,

han dejado de lado su “identidad nacional” para seguir modas provenientes de otros países, específicamente el “barrismo” proveniente de Inglaterra y Argentina.

El objetivo del proyecto busca que los y las estudiantes se reconozcan desde la diversidad cultural del país a través de muestras folclóricas y así, se recupere el sentido de pertenencia hacia Colombia, desde bailes y exposiciones sobre las diferentes regiones.

En el año 2012 el proyecto inicia con las exposiciones en salones sobre los datos más relevantes de las regiones a mostrar; las maestras y maestros directores de curso, realizamos la rotación establecida por los diferentes espacios para terminar en el patio central con las muestras de los bailes típicos.

El proyecto estuvo a cargo de los y las estudiantes de los grados octavos y novenos ya que en estos cursos se encontraba la problemática más álgida sobre “barristas”. Por tal razón, en la socialización del mismo por parte de las maestras y los maestros del área se enfatizó en la importancia que enmarcaba el proyecto principalmente para los niños y niñas de grados sextos y séptimos, como estrategia para alejarlos de esas diversas problemáticas y reforzar la identidad nacional.

Esa identidad nacional sujeta a la memoria eurocéntrica y hegemónica impuesta desde el asentamiento de las instituciones europeas en América, y la cual perduró, incluso, en el proceso libertario, durante la conformación y el surgimiento de una nueva nación. Al respecto, Benedict Anderson plantea en su libro “Comunidades imaginadas” (2005) que las comunidades nacionales no son otra cosa que el producto de un proceso de construcción política, social y cultural que tiene por resultado la generación de un vínculo imaginario de los ciudadanos con sus semejantes en los contornos del Estado-Nación.

De esta manera, Castro-Gómez (2005) argumenta que

Igualmente, como parte del sistema-mundo moderno/colonial, los estados nacionales eran ejercicios localizados de la colonialidad del ser, del poder y del saber, que organizaba las relaciones productivas y de control sobre el cuerpo y el deseo a partir de taxonomías fruto del racismo y la discriminación.

Es decir, que el punto de partida de identificación con la nación, es el ejercicio de normalización que, nos incluirá de manera homogénea a todos en un espacio de unidad y de reproducción de modelos políticos, culturales y por ende educativos, donde prevalecerá la memoria como difusión de una historia impuesta. Una identidad nacional que se construyó desde el borramiento de las identidades indígenas y afrodescendientes que también formar parte de nuestra historia.

Esta intención, sin embargo, no tuvo en cuenta una postura crítica en la cuestión de las identidades, como lo plantea García de la Huerta (2010):

La asignación de una determinada identidad al colectivo debe entenderse, por lo visto, más como una estrategia que como una determinación de esencia. La identidad no es homogénea: esto vale para la identidad personal y con mayor razón para la colectiva, que es plural, diversa y heterónoma: nunca idéntica a sí misma. El uso del singular conlleva el equívoco de la nación una y homogénea cuyo sentido es producir unidad. (García de la Huerta, 2010 p 42)

Además, la educación ha sido una vía de fácil acceso, desde los contenidos escolares, infundiendo el firme compromiso en la transmisión de sentimientos nacionalistas y, como tal, promotores para “formar” ciudadanos arraigados a una identidad nacional, desde la formalización de una memoria selectiva, la cual se empieza a uniformar, desde la constitución de una identidad institucional con la escuela, alrededor de símbolos como el uniforme, la bandera, los himnos, el arreglo de los espacios físicos, las relaciones verticales con las y los directivos docentes, las y los docentes y entre pares. Donde el objetivo es mantener esa identidad homogénea, uniformando mentes para ejercer el poder a través del control.

Como lo explica Grimson (2008)

Las identidades siempre son relacionales e implican relaciones de poder, establecimiento de jerarquías. A través de esos contrastes y esas jerarquías, las identidades sustancializadas imaginan fronteras fijas y delimitadas que separan mundos homogéneos en su interior.(...) Esa uniformidad imaginaria, sustento de la acción política basada en

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

identidades esencializadas, no sólo pasa por alto las diferencias internas de «los otros», sino también las desigualdades y heterogeneidades del "nosotros". (p.53)



Muestra folclórica región de la Orinoquía

Enseguida, presentaré otros tres proyectos desarrollados en la IED La Estancia- San Isidro Labrador JM, en los cuales se evidencian formas de abordaje de problemas relacionados al tratamiento de conflictos, que, sin embargo no responden a un análisis de las relaciones de saber/poder sino que se referirían al manejo de prácticas discriminatorias en la escuela, por ejemplo, por orientación sexual, por generación (para dar a las personas jóvenes un espacio para comunicar sus problemáticas) o, para reforzar, directa o indirectamente, estas nociones de "identidad nacional" que estamos cuestionando.

1.2.2. Proyecto de Danzas "Son de mi tierra"

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

El proyecto de danza y canto “Son de mi Tierra”, nace en el año 2010 con el objetivo ocupar el tiempo extra escolar de las y los estudiantes, manteniéndolos alejados de espacios de consumo de drogas y alcohol; este proyecto está liderado por el profesor de danzas Juan Carlos Baena, quien busca, a través de las danzas colombianas y la muestra cultural de la música andina, ocupar el tiempo libre de niñas y niños estudiantes, para que no incursionen en grupos de consumo de sustancias y principalmente en las barras bravas.

En el año 2012 la importancia del proyecto de danzas se intensifica debido a la transversalización con el proyecto de identidad, pues a través de la folclorización, se fomenta la idea de una sola cultura a representar a través de bailes tradicionales, reforzando así la noción de identidad nacional.

Es así como el proyecto de danzas comienza a recibir reconocimientos por la labor desempeñada, y a tener gran aceptación entre la comunidad educativa, especialmente entre los padres y madres de familia, pero partir del año 2013 son ellos mismos quienes deciden retirar a sus hijos de este proyecto, debido a que cuando varios estudiantes pertenecientes al grupo manifestaron su orientación homosexual, lo consideraron como influencia negativa para sus hijos. Sin embargo, el proyecto aún sigue vigente aunque no como representación del colegio.

“Yo soy del grupo de danzas y quisiera entrar al grupo elite, pero hay muchos gays y que tal uno se vuelva igual” (estudiante del curso 604)



Proyecto de danzas "Son de mi tierra"

presentación Sesquilé (2013)

El proyecto de danzas se toma como referencia dentro de esta investigación para mostrar la articulación entre las relaciones de poder/saber por medio de la folclorización de los bailes tradicionales que se presentan como un exotismo alcanzado por un grupo de estudiantes que buscan alejarse de las problemáticas actuales y las prácticas discriminatorias, pues a pesar de ocupar el tiempo libre de sus hijos, los padres y madres de familia prefieren la permanencia de sus hijos en otros espacios antes de compartir con personas de orientación sexual diferente.

1.2.3. Proyecto "Cuenta hasta 10" de la Cámara de Comercio

De igual manera, el proyecto para la solución de conflictos: ¡Cuenta Hasta 10!: "No me gusta la gente que, para probar que tiene razón, necesita perderla con la violencia", a cargo del docente William Pulido del área de sociales, está encaminado a dirimir las diferencias entre las y los estudiantes, causadas por racismo, sexismo, homofobia, por medio de "jornadas de reconciliación", las cuales consisten en citar a las y los integrantes de la comunidad educativa que se sientan víctimas de sus compañeras, compañeros, docentes, directivos docentes, administrativos, y, en unas mesas de conciliación exponer el caso para que luego el grupo FPE (Fuerza de Paz Estancina), conformando por

estudiantes del grado décimo, quienes están capacitados/as por un programa de la Cámara de Comercio de Bogotá para la resolución de conflictos, además de realizar salidas con las y los jóvenes para visitar diferentes estamentos e instituciones, como lo son el Congreso de la República y el Concejo de Bogotá³. Estas personas, a través de las jornadas anteriormente mencionadas, sirven como mediadores, en búsqueda de dar trámite pacífico a los conflictos que se presentan entre las y los integrantes de la comunidad educativa.



Participación en una plenaria estudiantil sobre eutanasia en el Congreso de la República por parte del grupo FPE

1.2.4. Proyecto de Emisora “Lea voces al aire”

El proyecto de emisora “Lea: Voces al Aire”, liderado por las docentes Iveth Ortiz del área de sociales y Margarita Duarte del área de matemáticas, surge de la necesidad de buscar un espacio de comunicación para exponer las diferentes problemáticas que se presentan día a día en la comunidad educativa, de los cuales se ha explicado anteriormente.

³ Programa para la gestión del conflicto escolar *Hermes*, Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia El Programa para la gestión del conflicto escolar *Hermes* comenzó a funcionar en enero de 2001, por iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá, entidad privada sin fines de lucro y de utilidad pública, dentro del marco de las acciones de responsabilidad social. Actualmente funciona en 225 colegios de 19 localidades de Bogotá y en 10 municipios del departamento de Cundinamarca. Está concebido para atender grupos poblacionales entre 12 y 17 años que enfrentan situaciones de alta conflictividad tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social. En (<http://www.eclac.cl/dds/InnovacionSocial/e/proyectos/doc/Proyecto.Hermes.Colombia.pdf>)

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

Aparece a raíz de la iniciativa propuesta por la docente Mara Margarita Duarte, quien pertenece a la REATS "Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur". El primer paso, fue convocar a la comunidad y, a partir de ese momento, comienza el proceso hace 8 años. El colegio La Estancia SIL IED, es un nodo de la REATS, que hoy se denomina *LEA: Voces al Aire*. Esta propuesta comunicativa tiene la intención de utilizar medios como la radio y el periódico para realizar programas alternativos frente a los de carácter comercial.

Desde este ejercicio, se realiza un periodismo investigativo, con estrategias como: salidas pedagógicas, reuniones interinstitucionales, cartografía social y entrevistas, que permiten aprendernos, entendernos y comprendernos, y así aportar a la transformación social. Este proyecto da la oportunidad para que las mujeres y hombres jóvenes se den a conocer en el colegio y en la comunidad. Desafortunadamente, el proyecto se trabaja por fuera del colegio, con un grupo reducido de estudiantes, y no ha logrado obtener un espacio como emisora escolar dentro de la institución; por tal razón, aunque plantea posibles soluciones a los conflictos escolares, estos llegan en la práctica a muy pocos oídos de la comunidad educativa.



Aunque estos proyectos han sido relevantes y de cierto impacto para las y los estudiantes, en sus abordajes de lo cultural ya que con los mismo se logró principalmente ocupar el tiempo extra escolar de las y los estudiantes, no han indagado sobre el fondo de las problemáticas que aquejan a la niñez y la juventud del sector, es decir, el cómo y el porqué de los conflictos violentos que llevan a la población escolar a vincularse a agrupaciones como las barras bravas.

Estos proyectos buscan evidenciar la preocupación de profesoras y profesores por tratar de dar solución a los diferentes conflictos presentados y, que van más allá de la identificación con otras muestras culturales o de la negociación y exposición de los mismos, como situaciones complejas y causadas por múltiples factores que se entrecruzan. Por tal razón, en esta investigación considero pertinente mostrar que, un factor decisivo para el comienzo de muchos conflictos es la falta de capacidad de reconocerse y reconocer la otredad y esto conlleva a que se evidencien, en la práctica, diferentes formas de discriminación, subalternizando las alteridades presentes en la escuela.

En toda sociedad o sistema cultural, encontramos un amplio sistema de referencia que nos permite dar significado a diversos hechos que, generan procesos de producción de sentido y de construcción social de dicha realidad. Esto a su vez hace posible la formación de un imaginario, establecido a partir de sistemas de representación que se encuentran, y que permite conservar la memoria colectiva.

Este tipo de representaciones surge del bagaje cultural que la sociedad ha acumulado a lo largo de su historia. Actúa como motores del pensamiento, que funcionan y perduran con independencia y generan conductas relacionadas con ellas. Es decir, esta clase de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos. La percepción de la realidad varía según los grupos sociales que tienen interpretaciones similares sobre los acontecimientos.

Moscovici (1984, p. 15) define el concepto de representación social como “un particular modo de entender y comunicarse, propio de una determinada sociedad o grupo social, mediante el cual se construye la realidad y el conocimiento de la vida cotidiana”.

Por ende, la representación social se construye como una forma de lenguaje, de discurso, de cada sociedad o grupo social. Es, en cada una de estas situaciones y comunicaciones, donde se van forjando las representaciones sociales. Simultáneamente, la forma de interactuar de los sujetos dentro del grupo de pertenencia va modificando las representaciones que estos tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de

sus miembros. Es decir que, de algún modo, las representaciones regulan las relaciones sociales, y se constituyen en el espacio en el que se desenvuelve la vida cotidiana, constituyendo una sola mirada sobre las formas establecidas.

Entonces, dentro de la noción de la representación social, la alteridad juega un importante papel, ya que permite acercarnos a esas relaciones sociales *otras*, a las prácticas sociales reproducidas en silencio, invisibilizadas, que han conseguido permear la conciencia social de esas relaciones sociales establecidas históricamente, que se han generado dentro de los prejuicios y los estereotipos.

Como lo explica Gnecco (sf: 102)

El análisis de los sistemas de representación de la alteridad forma parte del interés de las disciplinas sociales por historizar su práctica, un intento deliberado por abandonar los criterios de exterioridad y universalismo desde los cuales edificaron sus relaciones con otros sistemas de representación. El representador no puede escapar de la representación.

Desde este punto de vista, la homogeneización se hace evidente en los proyectos anteriormente mencionados, pues invisibilizan las formas *otras* de representación de los y las estudiantes y los ubica bajo un marco de referencia dentro de las relaciones de poder ya que son las maestras y maestros quienes plantean los proyectos desconociendo a las y los estudiantes como sujetos activos dentro de la escuela, lo cual se determina dentro de las relaciones de saber/poder, pero también dentro de las prácticas discriminatorias.

CAPÍTULO 2

GENEALOGÍAS DE LAS DISCRIMINACIONES: HERENCIAS COLONIALES EN LA ESCUELA

La genealogía, como metodología expuesta por Foucault, se toma como punto de partida en esta investigación, para plantear cómo se han presentado las diferentes prácticas discriminatorias heredadas desde la colonia y normalizadas socialmente; prácticas que han permeado la escuela como parte de la sociedad y viceversa.

La genealogía, según Foucault (1980, pág.7) no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo, en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone, al contrario, al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del “origen”, y en este caso, no se busca el dónde sino el porqué de estas prácticas nocivas.

La genealogía sería entonces, respecto y contra los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de los poderes propios de la ciencia, una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales (...) Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien (2000:19)

Se busca entonces, visibilizar las realidades de la escuela, donde a las y los estudiantes se les permita superar la homogeneización en la que han sido clasificados, y lograr así, desde su lugar de enunciación, dar otra mirada, a las diferentes situaciones que se presentan en la institución educativa.

Es, de esta manera, que surge la importancia de observar en qué momento la escuela, específicamente el colegio en mención, normaliza dentro de sus prácticas pedagógicas, académicas y sociales las diferentes formas de discriminación tanto entre pares como entre docentes y estudiantes. Como lo explica Foucault, no se trata de trazar una línea en el tiempo desde la historia del colegio, sino encontrar el cómo y el porqué de la normalización de estas conductas discriminatorias, violentas y excluyentes, dentro de su contexto.

No se busca dar una explicación en orden jerárquico de los acontecimientos discriminatorios que han marcado la escuela desde sus inicios; esos acontecimientos que se han establecido a través de los imaginarios sociales. Se trata más bien, de legitimar alteridades, *historias otras* de quienes se ven afectados por clasificaciones discriminatorias, que han sido normalizadas, invisibilizadas y/o excluidas del contexto escolar, en este caso específico, del colegio La Estancia SIL.

Para ello, el trabajo de tesis se desarrolló con base en la recopilación y análisis de información relacionada con las diferentes prácticas de discriminación, lo cual permitió establecer una genealogía de las mismas, las cuales abarcan la descripción de los procesos de aceptación, subordinación y/o resistencia desarrollados por las diferentes alteridades que conforman la escuela.

2.1. LA REALIDAD DE LAS DISCRIMINACIONES EN EL AULA

Hablar de discriminación en la escuela es un ejercicio complejo, porque dentro de ella se imposibilita reconocer que estas prácticas operen en las aulas. En el colegio La Estancia San Isidro Labrador, sede A, Jornada mañana, las maestras y los maestros asumen que sus estudiantes establecen relaciones de igualdad debido a la uniformidad formal que proclama y se presenta en el espacio escolar, y por esto, rara vez, según el discurso oficial, se presentan casos de discriminación.

Esto sucede porque, al hablar de discriminación en la institución, se entiende, o se confunde con racismo o discriminación racial que es la que para la comunidad educativa

se ejerce solamente sobre las comunidades y personas afrodescendientes. Pero, en esta tesis asumo el significado de discriminación según la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, CNDDHH (2012), para la cual, las formas de discriminación también son formas de exclusión, por lo que se busca tratar de manera diferente e inferior a personas o grupos, según su origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias políticas y sexuales, condiciones de salud, discapacidades, estado civil, entre otras.

Por tal razón, nos aclara Restrepo (2010),

Cualquier discriminación supone la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión. Un acto de diferenciación en tanto implica la clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distingue claramente de otras personas o colectividades. Esta diferenciación recurre a una serie de imágenes y concepciones existentes de antemano por parte de quien ejerce la discriminación. Los estereotipos son algunos de las más extendidas imágenes o concepciones previas sobre las que se establece este acto de diferenciación propio de la discriminación. Los estereotipos suponen ideas prefabricadas que alguien proyecta sobre todo un grupo de personas por su origen, condición o apariencia. Estas ideas generalmente caricaturizan erróneamente las características y comportamientos de quienes son estereotipados. (2010, pág.6)

Las discriminaciones están, por lo general, asociadas a expresiones de dominación histórica, como el colonialismo y se “cruzan” o “intersectan”. Así lo establece, por ejemplo, El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (**UNIFEM**) (citado por Observatorio de derechos humanos de las mujeres, 2001, pág. 11), al señalar que:

La discriminación que proviene de distinciones basadas en el sexo y la raza han estado históricamente cruzadas de diversas maneras, y han tenido formas particulares durante coyunturas históricas específicas, tales como en los contextos de esclavitud y colonialismo (Unifem, 2001).

Para Quintero (sf, pág. 11) la ausencia de igualdad surge, prácticamente, con la humanidad. Seres humanos de distintas condiciones naturales y sociales han padecido las consecuencias de la discriminación. Por tal razón, los tratamientos discriminatorios

en razón a una raza, a un género, o la adscripción a una ideología, una religión, han inspirado luchas a lo largo y ancho del mundo.

Para evidenciar las formas de discriminación y los actos discriminatorios⁴ en el colegio y específicamente, en el aula, tomé como base las prácticas cotidianas de las y los estudiantes, para reconstruir formas de conductas discriminatorias (machismo, racismo, homofobia, aspectismo (adaptación del término en inglés lookism), relaciones opresivas de saber/poder); en otras palabras, las herencias discriminatorias coloniales presentes en la escuela.

Asumiendo las diferentes formas de discriminaciones que se presentan entre las y los estudiantes, en particular aquellos de los grados sexto y once, del colegio La Estancia - San Isidro Labrador, hallamos que los casos más frecuentes de estas conductas están relacionados con la apariencia física: el peso, la estatura y la estética o el aspecto, como factor predominante, tanto como para hacer amigos y amigas, como para la selección de pareja sentimental; además de convertirse en una práctica degradante para quienes no son considerados dentro del estereotipo de belleza.

Se encuentra también, las discriminaciones por orientación sexual. Aunque dentro del colegio se considera que todos y todas refieren una orientación heterosexual, los y las estudiantes que han manifestado abiertamente su orientación homosexual o lésbica, han sido víctimas de rechazo por parte de algunos de sus maestros, maestras, compañeros y compañeras, generando con esto un ambiente hostil dentro de las aulas de clase entre los y las estudiantes anteriormente mencionados y sus compañeros, en algunas ocasiones expresándose con frases desobligantes como “en este salón no se admiten ‘maricongos’”; ello demuestra que persisten unas relaciones de poder en el aula, tomadas del sistema patriarcal.

⁴ Es la conducta, actitud o trato que pretende – consciente o inconscientemente – anular, dominar a una persona o grupo de personas, con frecuencia apelando a preconcepciones o prejuicios sociales o personales, y que trae como resultado la violación de sus derechos fundamentales (Sentencia T-098/94 Corte Constitucional). De aquí en adelante cuando se hable de discriminación se hablará también de acto discriminatorio, como la forma plausible de estas prácticas.

El sistema patriarcal es visto desde la idea de masculinidad asociada al poder, el control, el valor, la posesión del conocimiento. La imagen de lo masculino refiere a lo fuerte y violento (por encima de lo femenino), capaz de controlar y disciplinar; es el centro del orden patriarcal, que lo naturaliza y hace aparecer como racional. Esta imagen se ataña a la base de relaciones sociales y se extiende a todo el campo de las producciones humanas; por tanto, se trata de una racionalidad -lo masculino dominador del orden patriarcal- referido a un imaginario y una forma de representarse y elaborar “mundo” y “realidades”, que articula las prácticas concretas, el orden institucional y las maneras de producir conocimiento/pensamiento, que crea, de ese modo, una serie de estereotipos dentro de los discursos y las prácticas cotidianas del estudiantado.

En este caso, este sistema patriarcal, en nuestro contexto socio-histórico, adquiere unas características específicas con las que promulga la idea de una racionalidad lineal, ordenadora y clasificadora, disciplinada y controladora, encarnada en el hombre blanco, adulto, heterosexual, siempre dispuesto al dominio y la conquista, al uso de la fuerza y la violencia como método.

La construcción de un orden social supuso la transición de la civilización que fundaba sus bases en el sistema patriarcal mediante un conjunto de funciones, normas, valores y principios, en el cual el hombre ocupaba un lugar privilegiado, mientras que a la mujer se le considera como un apéndice (la famosa costilla de Adán), útil esencialmente para la propagación de la especie.

Este sistema patriarcal originador del machismo, visto en su esencia como la forma de menospreciar y subordinar a la mujer (considerándola inferior al hombre), está fundado en esos estereotipos e ideas preconcebidas, fuertemente influenciados por el contexto histórico y el entorno social. La mentalidad de que la mujer debe tener una actitud de sumisión hacia el hombre se manifiesta de diferentes maneras, por ejemplo, con actitudes y comportamientos de menosprecio y control.

Entonces, el significado de discriminación se refiere a la forma como se atribuyen características generales a los integrantes de un grupo, fundados en imaginarios

sociales, que suelen ser impuestos, y giran en torno a generar ideas preconcebidas socialmente. Esta forma de generalización se conoce como estereotipo.

En ese sentido, el estereotipo, como lo denomina Bhabha (1994),

... es una forma limitada, ambivalente, de la otredad. El estereotipo se sirve de herramienta para la construcción del discurso colonial, el cual es referente de un aparato de poder el cual busca como estrategia la producción de conocimientos del colonizador y el colonizado. (...) Es la fuerza de la ambivalencia lo que le da al estereotipo colonial su valor: asegura su repetitividad en coyunturas históricas y discursivas cambiantes; conforma sus estrategias de individuación y marginalización. La función de la ambivalencia, como estrategia discursiva y psíquica, es lo más importante del poder discriminatorio, racista, sexista, periférico o metropolitano (p.91).

El estereotipo, entonces, opera en relaciones de poder. Para Quijano (2000) el poder es ese espacio donde se entretajan las relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, en función de mantener el control en las siguientes esferas sociales:

- (1) el trabajo y sus productos;
- (2) en dependencia del anterior, la "naturaleza" y sus recursos de producción;
- (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie;
- (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento;
- (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relación social y, regular sus cambios. (Quijano, 2000 p, 97)

Es, desde estas preconcepciones instauradas, en gran parte, desde la memoria histórica, que se ha imposibilitado aceptar y respetar el modo en que se representa la otredad. Debido a que, en América, se priorizó la construcción de memoria a partir la historia del colonizador, se dejaron de lado las historias *otras*, representativas de las gentes de estas tierras, las cuales se generalizarían como una totalidad uniforme, desde el estereotipo,

perdiendo, así, toda validez y credibilidad, y por esa razón, continúan haciéndose visibles en las relaciones escolares.

2.1.1 Discriminación ¿bullying y/o matoneo?

Dado que el término empleado generalmente para explicar el acoso (generalmente violento) que acontece entre estudiantes, sobre todo de primaria y secundaria, suele intercambiarse entre “bullying” y “matoneo”, paso, enseguida a explicar que, si bien el segundo podría ser una traducción al castellano del primero, es necesario localizar su emergencia histórica.

Terminando el siglo XX e iniciando el XXI, en los espacios escolares empieza a tomar fuerza un nuevo término para definir el abuso escolar: *el bullying (acoso) ejercido por un bully (matón)*; de ahí, que su casticismo sea *matoneo*, término utilizado en la escuela, como medio de invisibilización de pares estudiantiles que sufren acoso constante.

Para Magendzo, Toledo & Rosenfeld (2004) se reconoce al bullying, intimidación o matonaje como el hostigamiento permanente de uno o varios estudiantes a otro. Implica una relación asimétrica del poder, donde el más débil es incapaz de responder a la agresión: se define por su carácter repetitivo:

Se trata de un fenómeno de carácter transcultural, presente en todos los establecimientos escolares, que conlleva el silencioso sufrimiento de las víctimas y altera la convivencia escolar, se intimida por características de personalidad o físicas, condición social, identidad sexual, pero no siempre corresponde a un elemento “real” u “objetivable” (Toledo & Magendzo, 2004:11).

A partir de esta definición de bullying, se puede analizar que la misma no está muy distante de la de prácticas de discriminación, en general y que, si bien la primera se asocia más al ámbito escolar, no define específicamente que el bullying no se presente por fuera de otras prácticas discriminatorias y mucho menos de los límites de la escuela.

El bullying o matoneo se puede manifestar de tres formas:

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

- En primer lugar, mediante la intimidación física, la cual está referida a agresiones como golpes, empujones, daño en objetos personales.
- En segundo lugar, la intimidación verbal, que corresponde al uso del discurso para excluir al otro u otra.
- Y, en tercer lugar, la intimidación psicológica, la cual remite al aislamiento, indiferencia y rechazo del otro u otra.

Estas formas de manifestación violenta demuestran una tipificación que nos deja entrever que en el bullying o matoneo alguien ejerce una relación de poder asimétrica, en este caso violenta, sobre individualidades o colectividades. Lo cual nos acerca, de forma directa, a las prácticas discriminatorias, y nos refiere de modo sistemático, la manera como históricamente se ha sopesado el ejercicio de poder en la sociedad.

En Colombia, para contrarrestar, desde la normatividad, este tipo de hostigamiento violento (bullying), el gobierno expide la Ley 1620 de 2013, por la cual "se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar", que dice en su artículo 1º:

Objeto. El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Y también, esa norma define el bullying o matoneo, como *acoso escolar*, una conducta negativa y sistemática de cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico, de un estudiante, (ya que suele presentarse en la escuela) o un grupo de estudiantes contra alguno de sus pares, a causa de relaciones de poder asimétrica, de forma reiterada y sin

tiempo determinado. Éste también se puede presentar de maestros y maestras hacia sus estudiantes y viceversa.

El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo (Ley 1620 de 2013)

En este orden de ideas, se podría decir que, con el transcurrir del tiempo, las prácticas discriminatorias han venido sufriendo una mutación. Esta podría entenderse como el momento mismo que se comienza a emplear el anglicismo “bullying”, cuando las discriminaciones sufren una modificación de término, lo cual restaría importancia a la producción social de este tipo de prácticas, dejándolas relegadas simplemente a la escuela y al entorno escolar; es decir, banalizarlas como “un juego” de la niñez o la adolescencia que, al alejarse la víctima (o los victimarios) del espacio escolar, no va a tener incidencia en la vida adulta de estas personas.

Y es así como diversas prácticas discriminatorias, que ocurren por una combinación de factores sociales, políticos, económicos y culturales variados, dentro y fuera del ámbito escolar, podrían camuflarse (y lo están haciendo) bajo etiquetas como “bullying” o “matoneo”, cuando en realidad se refieren a acciones que tienen lugar en los modos de ejercicio de poder en la sociedad. De modo que, *las diferentes discriminaciones* presentadas en el colegio se asumen como *hostigamiento* que altera la convivencia escolar, relegando la importancia y las consecuencias de múltiples formas de discriminación (racial/étnica, de clase, de género o de orientación sexual, de aspecto) que marcarán la vida de las y los estudiantes afectados.

Esta problemática no ha sido ajena a las esferas del poder estatal, razón por la cual, la norma se ha hecho evidente en la modificación de leyes a saber:

En cuanto a la discriminación, el gobierno nacional expide la Ley 1482 de 2011 o ley anti discriminación "Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones." En ella, el Congreso de Colombia decreta, dentro de las disposiciones generales, garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación

por hostigamiento, debido a motivos de raza, religión, ideología política, u origen nacional étnico o cultural. El que promueva o instigue actos, conductas o comportamientos constitutivos de hostigamiento, orientados a causarle daño físico o moral a una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, por razón de su raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual (Ley 1752 de 2015)⁵.

Desde este marco, se expiden dos leyes: La primera, con una función formativa para prevenir el hostigamiento escolar (al que pertenece el bullying), la cual debe servir como documento orientador dentro de las instituciones educativas principalmente, para evitar que los diferentes casos de acoso presentados se repitan, y de alguna forma, traspasen los muros de la escuela. Es decir, que, dentro de las políticas públicas, no se evidencia una relación directa entre bullying, discriminación y/o violencia.

De tal manera que, se asume el bullying como un “juego de niños”, cuando el hostigamiento viene de pares, es decir, de sus compañeros o compañeras de colegio sin trascendencia para su vida adulta; restando importancia al actuar de las y los niños y niñas (personas menores de 18 años), mostrando con esto otra forma de discriminación (la cual se abordará más adelante): el adultocentrismo, pues sólo los actos cometidos por personas que actúan desde la racionalidad (a lo que Kant llamaría la mayoría de edad), son los que repercutirán en las formas de vida de los seres humanos, y por ende, tendrán que ser reprendidas por medio de acciones legales.

En segundo lugar, para contrarrestar estas situaciones violentas, se modifica esta ley, desde lo punitivo contra aquellas personas que ejercen prácticas discriminatorias. Entonces, cabría preguntar ¿Cuál es la diferenciación existente entre bullying y discriminación, si a la luz de la ley actúan bajo los mismos mecanismos? Acaso ¿las

⁵ “El que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de su raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes”. Posteriormente, la ley 1752 de 2015 modifica la anterior, para incluir sanciones penales y aspectos formativos en casos de discriminación contra personas con [discapacidad](#).

prácticas discriminatorias se vivencian de manera diferente en la escuela? A lo largo del trabajo, despejaré estos interrogantes.

Por ende, la tensión generada entre estos términos hace más fácil su normalización en los diversos espacios escolares y más compleja su identificación entre las y los estudiantes, ya que, una exclusión por etnia, orientación sexual, o creencia o religión, podría ser abordada desde la representación del bullying y se desconocería como una práctica discriminatoria. Podríamos decir que, a diario, ciertas relaciones entre estudiantes se pueden interpretar como bullying, pero en realidad no estarían fuera del marco de prácticas discriminatorias normalizadas.

2.1.2 Discriminación, colonialidad y su relación con la violencia

Como se explicaba anteriormente, la discriminación a través de diversos dispositivos y prácticas, se configura como un ejercicio excluyente, que afecta la vida de las y los integrantes de la comunidad escolar. Sus prácticas se concretan de diversas maneras; una forma específica y frecuente de su manifestación más extrema es la violencia.

Parte de la violencia que se produce en el ámbito escolar, ha de relacionarse directamente con otras violencias generadas en el exterior de los establecimientos educativos, para mostrar con esto que la violencia es una práctica ejercida en otros espacios y que, al encontrarse alteridades en la escuela, simplemente se reproducen.

Si bien, la escuela no es el único lugar de violencia, es acertado pensar que ella sería un lugar privilegiado donde la sociedad puede verse a sí misma y ver su violencia... En la escuela la violencia es interrogada, se le quiere comprender (...) La violencia tiene de particular el hecho que nos interpela, nos interroga a nosotros mismos: académicos, profesores, directivos, autoridades, y a todos los implicados en la educación. Es así, entonces como la escuela funciona como una ventana para mirarnos como individuos y como sociedad. Es por ello, que la violencia en la escuela, aparece como espacio en el cual es posible pensarnos e interpretarnos. (Baeza, 2011:30)

Resulta necesario comprender el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar, desde una perspectiva social más amplia que de la sola dinámica que circula en la escuela. Lo

anterior no implica que la institución escolar no produzca relaciones específicas y que algunas de ellas tengan una connotación que resulta a veces violenta, sino más bien que estos métodos para poder ser explicados, ocurren en un contexto específico y propio de la sociedad.

Para las y los estudiantes del colegio, la violencia económica, expresada a través de diferentes carencias y la falta de acceso a servicios para lograr un nivel de vida digno, que aquejan a las comunidades de origen, ha instaurado un tipo de violencia cruel, que, como en “las leyes de la selva”, se manifiesta por medio de “la ley del más fuerte”, imponiendo la agresividad, a través de la fuerza física, como formas de poder agresivo que se imponen en un territorio, que crea y modifica sus reglas.

Por tal razón, en la época actual, queda instalada y, sigue vigente, una forma de violencia que, de alguna manera, integra las visiones generadas históricamente desde la colonia; demarcando las relaciones de poder: su forma negativa, y al mismo tiempo su legitimidad, las relaciones del ser desde la inferiorización de los seres humanos y las relaciones del saber desde el desconocimiento de los saberes propios, clasificando al otro por debajo, ese cuerpo gobernado que no será igual al cuerpo gobernante

La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, para destruir su cultura sin darle la nuestra; se les embrutecerá de cansancio. Desnutridos, enfermos, si resisten todavía al miedo se llevará la tarea hasta el fin: se dirigen contra el campesino los fusiles; vienen civiles que se instalan en su tierra y con el látigo lo obligan a cultivar para ellos. Si se resiste, los soldados disparan, es un hombre muerto; si cede, se degrada, deja de ser un hombre; la vergüenza y el miedo van a quebrar su carácter, a desintegrar su personalidad (Sartre, 1963:9).

Los estudiantes agresivos, generalmente provienen de familias violentas. Esta agresividad traducida en violencia física, verbal y/o psicológica, puede ser un acto repetitivo socialmente, que de cierta forma, tiende a ser normalizado desde la familia. Es decir, que además de los factores sociales y económicos que violentan de uno u otro

modo a la comunidad estancina, éste también puede provenir del interior de su núcleo familiar.

En nuestra sociedad, la base para formar familia tiene un componente histórico que, se arraiga fuertemente desde la colonia, y dentro un sistema establecido, desde su concepción impuesto por la institución religiosa, que dice que la familia está conformada por: padre (hombre) – madre (mujer) e hijos, siguiendo el modelo de la sociedad patriarcal en la cual el hombre, poseedor de la fuerza física, es quien debe “sostener” su grupo familiar, proporcionar a su esposa e hijos alimentación, vivienda y seguridad, entre otros. Mientras que la mujer permanece relegada al hogar cuidando de sus hijos, desempeñando su función de preservar la especie.

Dentro de un ámbito tanto religioso como “científico”, se ha considerado la subordinación de las mujeres un hecho verdadero, universal, de origen divino, o natural y, por tanto, inmutable. Se generan, de esta manera, unas relaciones de poder determinadas, que se evidencian en las prácticas cotidianas y las cuales podrían disentir en las formas de socialización de las y los estudiantes del colegio La Estancia-SIL, quienes perfectamente, podrían ser víctimas o victimarios, ya que, las prácticas ejercidas dentro de sus ámbitos familiares podrían llevarlos a manifestar violentamente la represión a la que han sido sometidos, o por el contrario, a pesar de la cadena de dominación, romper esas prácticas y superarlas, distanciándose de ellas.

Esta forma normalizada de ver la familia desconoce las nuevas conformaciones familiares que han surgido por las relaciones fluctuantes que encontramos dentro de la sociedad: Madres solas, abuelos, tíos, padrinos asumiendo la crianza y responsabilidad de niñas y niños por cuestiones laborales, de abandono, de maltrato...

La discriminación surge en el momento en que dentro de la familia, el papel de uno de los integrantes se modifica para asumir responsabilidades diferentes a las asignadas socialmente, entonces los inconformismos se manifiestan violentamente.

Como lo pone en contexto Freire (1992) la presión ejercida a través de estos tipos de violencia económica y social, evidencian conductas hostiles dentro de la familia

¿Usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?" Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza... una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir. (Freire, 1992:44)

2.2. ¿Cuál es la función de la escuela?

La función de la escuela busca priorizar el aprendizaje de valores, normas, comportamientos, actitudes y aptitudes, y la transmisión de información académica a un determinado grupo social, adscrito a sus procesos. Una función homogénea, enfocada en la cultura social dominante, la cual termina siendo repetitiva, en cuanto a los procesos de socialización, porque se condicionan las formas de actuar de las nuevas generaciones.

En el caso puntual de la escuela, observar cómo operan en su seno ciertas prioridades es interesante; no obstante, más allá de la necesidad "urgente" de vincular al o la joven con el mundo laboral, también se ve otro tipo de primacías: por ejemplo, -en ocasiones- se hace del docente el depositario de un saber que ni siquiera es propio y gracias a éste, además de su edad, su condición de profesional, su posicionamiento social y su planilla de notas el maestro o maestra impone su punto de vista sobre "el menor", el o la estudiante, el o la adolescente, el niño o la niña, sin aceptar ningún tipo de crítica; - y mucho menos- si ésta viene de aquel estudiante del que se presupone su falta constante de juicio, rebeldía poca experiencia y escasa edad.

El concepto de escuela hace referencia a este tipo de organización moderna que se expandió a partir del siglo XIX como forma educativa hegemónica. Se constituyó, además, por su masividad, en la forma más democrática de distribución del conocimiento, en comparación a otras anteriores en la historia de la educación. Pero al decir esto, nos referimos a la “escuela” como una construcción histórica, como el producto de distintos procesos sociales, políticos, económicos y culturales. Más específicamente nos referimos a un tipo de institución especializada en la transmisión de conocimientos, que se articula en una red de instituciones que constituyen los sistemas educativos. Estos son una construcción propia de la modernidad, por la particular configuración que alcanzan en este período a diferencia de sus antecedentes educativos (academias, asociaciones, etc.) (Graziano, 1999:151)

Cuando nos preguntan a qué se va a la escuela, las respuestas varían según la posición que se ocupe dentro de la misma. Por ejemplo, si la pregunta se realiza a las y los estudiantes en general, la respuesta que se suele escuchar es: *a aprender unos saberes establecidos, para “ser alguien” en el futuro con un buen empleo y bien preparado.*

Mientras que, al realizar el mismo cuestionamiento al grupo de docentes, la respuesta especifica la función que tiene el maestro dentro de la escuela, y no, la función de la misma. Por ello, las respuestas asociadas al interrogante son: *Instruir al alumno.* Es el primer contacto con la sociedad que, le permite formar su primer grupo de pares. Dirigir a los estudiantes para que aprendan a comportarse y sean útiles para la sociedad; además, los prepara para la formación profesional, una idea ilustrada, como explicaré más adelante.

En la actualidad la escuela como escenario social, muestra un sistema escolar inmerso en la complejidad y la particularidad propia de cada institución. Ese escenario propicio permite observar los procesos de clasificación que suceden al interior de la misma (edad, género, conocimiento, comportamiento...), por lo cual se ha transformado a la escuela en un dispositivo que tiene a su cargo la adaptación de las normas, espacios, discursos... Pensamos que los distintos actores sociales que forman parte de la escuela, principalmente los estudiantes, las familias y los docentes tienen el compromiso y la

responsabilidad de colaborar y alentar por una educación inclusiva, que reconozca al otro, donde no haya lugar para una educación excluyente.

Para Tadeu da Silva, (1997:273)

La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la Modernidad y del Iluminismo. Ella corporiza las ideas del progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de la creencia en las potencialidades del desenvolvimiento de un sujeto autónomo y libre, del universalismo, de la emancipación y la liberación política y social, de la autonomía y la libertad [...] La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política. No sólo resume esos principios, propósitos e impulsos; ella es la institución encargada de transmitirlos, de generalizarlos, de hacer que se tornen parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela pública se confunde, así, con el propio proyecto de la Modernidad. Es la institución moderna por excelencia.

Es por esto que, la escuela emerge como la aparente necesidad del Estado de “educar” a sus ciudadanos. A través de la historia, podremos encontrar que no es precisamente el objetivo a seguir, sino que, por el contrario, ésta actuará como un dispositivo de control para regular la sociedad. Se puede decir que la escuela moderna es portadora de la promesa de progreso. Pero para que dicho progreso sea posible, es necesario e imprescindible el disciplinamiento.

El disciplinamiento busca ejercitar en los alumnos su función útil dentro de la sociedad económica en que se insertarán. Por otro lado, el disciplinamiento implica sometimiento político. En nuestro país, los organizadores del Estado-nación son los sectores dominantes que triunfaron en las guerras civiles, los vencedores de las batallas y quienes serán los modelos a seguir dentro de la enseñanza en la escuela.

Además, la disciplina incluye una apropiación de los conocimientos secuenciada, dividida en fases. Siguiendo a Foucault (2003),

...es el tiempo disciplinario el que se impone en la práctica pedagógica (...), disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas, determinando programas

que deben desarrollarse cada uno en una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente... (Foucault, 2003: 97).

La disciplina sigue un progreso evolutivo. Todo está normatizado, los tiempos asignados a cada materia, el tiempo de enseñanza de los contenidos. Y esto es funcional a la promesa de la escuela moderna de progreso, que será lento, gradual y pautado, para que un estudiante “triunfe en la vida”, es decir, mantiene el ideal moderno de felicidad referida a estatus económico y social.

El propósito de la escuela, creada como institución en el siglo XIX fue el de apoyar la configuración de los estados nacionales y llevar a los pueblos a un mayor grado de civilización y desarrollo mediante la premisa de “enseñar todo a todos”.

Como lo manifiesta García Sánchez (2005:3), a través de la educación, el Estado mantenía el orden establecido y controlaba el vicio y la “holgazanería”, garantizando, de esta manera, la seguridad pública y la privada. A partir de este momento, la educación colonial queda ligada al Estado por la utilidad que ella representa como mecanismo ideal de uniformidad, control, vigilancia, mantenimiento del orden, difusión de las ideas políticas y religiosas y mantenimiento de la productividad económica. La buena educación que necesitaba el Estado era aquella que formara ciudadanos virtuosos, capaces de reformar las costumbres de la población pobre e ignorante, que solo producía vagos y holgazanes, situación que suscitaba un peligro inminente para la tranquilidad pública.

Así, se ha logrado invisibilizar las historias, filosofías, religiones de esos “otros”, para que no aparezcan en la escuela y, menos, en los campos del saber. Por tal razón, en los textos que se utilizan en la escuela se refuerzan estereotipos a través de las imágenes (para su internalización), donde el discurso multicultural se proyecta como una representación negativa de las culturas de la “periferia” del mundo moderno occidental.

Por tal razón, no es extraño que estos discursos discriminatorios y racistas los encontremos en la sociedad, debido a que las políticas educativas no han sido encaminadas totalmente a cambiar los imaginarios coloniales de clasificación racial, que han mantenido, consecuente y estratégicamente, una “pirámide” enseñada y practicada desde la escuela. Y, más aún, cuando los maestros y las maestras reproducen, desde un

conocimiento que se expresa en las prácticas racistas coloniales hacia los afrodescendientes, bajo estereotipos como que estas personas, son “perezosas”, “brujas”, “ignorantes”, “sucias”, porque son “de color”, como formas de relación que se encuentran instalados en sus actuaciones, a través del lenguaje escrito, oral, gestual, iconográfico, simbólico, entre otros.

Freire (2002) nos habla de la educación en ese sentido:

Pensábamos juntos en una educación que, siendo respetuosa de la comprensión del mundo de los niños, los desafiase a pensar críticamente. Una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza de pensar correctamente. De un pensar antidogmático, antisuperficial. De un pensar crítico, prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación. (...) en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que "habitan" en ellas, siempre prontas a ser reactivadas (2002: 201)

Entonces se debe analizar ¿qué responsabilidad tiene la escuela como institución de poder encargada de subsanar todas los tipos de discriminaciones y, generando procesos de igualdad como referente para una sociedad heterogénea?

CAPITULO 3

MODERNIDAD/COLONIALIDAD COMO DISPOSITIVO DE DISCRIMINACIÓN

La modernidad se enmarca como el modo de normalización de diferentes prácticas discriminatorias en América o, como lo denominaron los europeos, el “Nuevo Mundo”, señalando con este nombre un territorio donde imperaba la “barbarie y la incivilización”, según ellos. Al mismo tiempo, al entenderlo como *nuevo*, el colonizador asume que se encuentra “inocente” (Dussel: 2008) y debe ser moldeado a un nuevo principio unitario de coherencia o estructuración de la vida social civilizada y del mundo correspondiente a esa vida, queriendo mostrar con esto un nivel avanzado de desarrollo y superioridad sobre los pueblos que encontraron en esos nuevos lugares.

Dussel (2008) lo explica de la siguiente manera:

La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que, 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no-europeo. (1994, p. 9)

El mecanismo privilegiado de implementación de la modernidad en América por parte de los descubridores fue la violencia, instaurada por sus instituciones y con ellas, las diferentes formas de discriminación en el Nuevo Mundo; basados en un discurso de superioridad, (invención para justificar la invasión de los mismos), que clasificó a las poblaciones nativas como inferiores y merecedoras de la “conquista”.

Estos seres descubiertos, jamás pudieron ser vistos por sus descubridores como pueblos con la capacidad organizativa a nivel político, religioso, económico, social y educativo; pero tampoco les interesó indagar si la poseían. Sólo vieron la ocasión perfecta para establecer, entonces, una jerarquización de las sociedades donde, desde luego, Europa estaría a la cabeza.

En ese contexto, el acontecimiento denominado como descubrimiento de América, marcó la historia: “Para Wallerstein, la constitución del sistema-mundo moderno tiene su inicio con la invasión europea de los territorios de lo que hoy llamamos América” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 70), forma que da legitimidad a la explotación intelectual y de recursos, potenciando, poco a poco, a Europa tanto económica como políticamente. Esta mal llamada conquista ubica a Europa en unas altas esferas de desarrollo industrial e intelectual, a costa del ultraje de América. A este periodo, los europeos le llaman modernidad.

Para Dussel (2008a) existen en realidad dos modernidades: La “primera modernidad”, que da inicio con el sistema-mundo moderno, es decir, la invasión a América. Y la “segunda modernidad” que tiene lugar en el siglo XVIII.

La así llamada “primera modernidad” –iniciada con la Conquista– y su continuación en la Europa del Norte con la Revolución Industrial y la Ilustración –la “segunda modernidad”, (...) no reemplaza la primera, sino que se le superpone hasta el presente (Escobar, 2003, p. 61).

Según lo explica Dussel (2008b) a partir del siglo XVIII la modernidad desarrolló un mito sobre sus propios orígenes, sobre una idea eurocéntrica, la cual nos muestra a Europa como el punto más elevado del saber/poder. De acuerdo con este mito, la modernidad sería un privilegio europeo originado durante la Edad Media y que, luego, se habría difundido por todo el mundo. Este mito eurocéntrico se encarga de mostrar que Europa posee cualidades internas únicas, que le permitieron desarrollar la racionalidad, y basándose en ello, explicar la superioridad de su cultura sobre todas las demás, imponiendo y reforzando la idea, de cultura universal.

La Ilustración europea se inscribe en América en tanto que profundiza la dominación colonial que se inicia con el "descubrimiento" de este continente, pero la colonización no se realiza únicamente por medio de la represión; existe también un eje epistémico que la legitima, y se hace más efectiva cuando el dominado interioriza el nivel cognitivo del dominador. Para que éste tenga funcionalidad, el discurso de la ciencia, debe operar como un mecanismo de expropiación epistémica. La Ilustración europea en América deslegitima otras formas propias de conocimiento de las poblaciones nativas, sustituyéndolas por la racionalidad científica de la modernidad. Para Castro-Gómez (2005), "*La Ilustración no sólo planteaba la superioridad de unos hombres sobre otros, sino también la superioridad de unas formas de conocimiento sobre otras*" (Castro-Gómez., 2005, p. 18).

De este modo, todas las demás formas de producción de conocimiento y desarrollo fueron invisibilizadas por encontrarse fuera del molde europeo/colonizador. Así, el mundo se divide en dos: centro y periferia, ubicándose Europa en el centro y dejando a las colonias en la periferia.

En este orden de ideas, es imposible hablar de la modernidad sin recordar su otro rostro: la colonialidad. Ese rostro oculto que se vivió y se vive en la periferia; esa ideología incapaz de generar un conocimiento propio, unas relaciones de poder específicas y unas diferencias entre individuos, las cuales aún subsisten. Desde una pretendida superioridad epistemológica, moral y étnica, los que "poseen el conocimiento" se erigen como el modelo de "los otros".

Desde este punto de vista, "*el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva del conocimiento dentro del cual lo no-europeo era el pasado y de este modo, inferior, siempre primitivo*" (Quijano 2000, p. 221).

El conocimiento, su uso y producción, se hicieron evidentes al momento de la conquista, puesto que su legitimado discurso racista iba de la mano de un discurso científico, en el que Europa era el productor del conocimiento verdadero y válido:

...en los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder –en esa centuria no por acaso Holanda (Descartes, Spinoza) e Inglaterra (Locke, Newton)–, desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos de producción. (Quijano, 2014, p. 286)

Se visibiliza, de esta manera, que la colonialidad no solo estaba relacionada al poder, sino que también estaba directamente encadenada al saber y al ser. Entonces, desde la modernidad/colonialidad ¿La función de la escuela se prescribiría cómo dispositivo de poder/saber?

La escuela en América Latina (para este caso, en Colombia), al ser un proyecto de construcción social de corte moderno, es la encargada por excelencia, de la transmisión de la cultura europea. Suponemos a la escuela republicana⁶ (después del predominio del modelo colonial y monárquico español), un espacio imaginado desde la Ilustración, donde el afán de progreso permearía a las instituciones educativas, con el fin de acabar la imposición religiosa, dentro de un proceso de secularización, en el cual, el punto más alto sería la razón, acompañada de los ideales de igualdad y libertad.

Empero, esa “libertad” inspirada en los ideales ilustrados que debía afirmarse en la escuela, se vio desdibujada, ya que tras el despliegue de la uniformidad institucional⁷ se mostró una práctica de instrucción en el orden social, la obediencia, la domesticación y vigilancia, desplegada con base en mandos jerárquicos. Las cuales seguirían el modelo europeo, pues si bien, los “criollos” (hijos de españoles nacidos en América, quienes “manchados de tierra” no poseían la pureza de sangre suficiente para llamarse españoles), buscaban deslegitimar el poder de la corona española, pero no precisamente para la igualdad que profesaban, sino para, por fin, establecerse ellos en lo más alto de

⁶En el siglo XIX en Colombia, la escuela republicana se constituyó a partir del rechazo de las características de la escuela colonial, las cuales estaban sujetas a la religión, los dogmas y el autoritarismo.

⁷ La escuela en el Plan de Instrucción Pública de Santander (1821-1841), del que fue también arquitecto el libertador Simón Bolívar

la pirámide y continuar, así, con el proyecto eurocéntrico de conformación de los estados nacionales, a lo que se le denominó colonialismo interno, legitimado por discursos que buscan perpetuar la dominación. Los criollos son quienes preservan y mantienen el control, excluyendo a las demás poblaciones por su condición racial, por su género, por su origen, por sus creencias religiosas que diferían de la cristiana, entre otros tipos de discriminación.

La transmisión cultural en la escuela era la de una “determinada cultura”, dado que, como es imaginable, por lo expresado anteriormente, en la modernidad los saberes socialmente válidos eran aquellos que poseían carácter de cientificidad. Un factor determinante dentro de la escuela para normalizar las diferentes prácticas discriminatorias las cuales se enmascaraban en los textos escolares (Soler, 2009), que se utilizaron para instrucción y que reforzaron los imaginarios en las y los estudiantes con relación a la raza/etnia, género, edad, conocimiento.

El discurso colonial jugó un papel muy importante en la transmisión de conocimientos. Para Babha (1994:94) el discurso colonial pasa del reconocimiento rápido de imágenes, tanto positivas como negativas, a una comprensión de los procesos de subjetivación mediante el discurso estereotípico. Su objetivo busca que, a través de unas prácticas discursivas, ligadas a unos rangos de diferencias y discriminaciones, se pueda construir una imagen inferiorizada del colonizado, desde la base del origen racial, a modo de justificación de la conquista y establecer así, sistemas de administración e instrucción, en éste caso, la escuela.

La ciencia, como discurso de verdad reveló el interés de la Ilustración europea en América. Con este discurso se buscó el ejercicio de un control racional sobre la población y sus territorios.

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados

en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder". (Quijano, 2008, p. 202)

Los colonizadores tienen, entonces, un discurso que pretende legitimar sus acciones: Sin la construcción de un discurso sobre el otro y sin la incorporación de ese discurso en el *habitus*, tanto de los dominadores como de los dominados, el poder económico y político de Europa sobre sus colonias hubiera resultado imposible (Castro-Gómez, 2010, p. 43).

Volviendo la mirada a la escuela colombiana, encontramos que el concepto de la misma para el Plan Santander fue dirimida en el Plan Ospina (1841-1845), en el que se concibió esta institución "para la educación de la juventud" (Herrán, 1844, p. 93). En la misma, los directores dirigían y gobernaban a los alumnos para mantener en ellos aplicación, estímulo por el aprendizaje de la moral, la urbanidad, la lectura, la escritura y el deseo de ilustración. (Zapata, & Ossa, 2007, p. 181)

Durante la instrucción de los escolarizados, en el plan Ospina, las escuelas de primeras letras, los colegios y las universidades fueron aparatos de observación, de registro y de encausamiento de la conducta, buscaron que la disciplina y la normalización dejaran huella en el escolarizado y en la población que lo incluía. En esta óptica, las escuelas y universidades se muestran para el control social, para la disciplina de cuerpos y mentes (Foucault, 1980, p. 177). En estos, los medios de coerción se hicieron plenamente visibles cuando se reglamenta:

[...] que en la entrada i salida de las aulas, estudios i pasos i demás actos se hará siempre en formación, ocupando cada uno el lugar que le corresponde. Los jefes de las secciones estarán en las formaciones a cabeza de sesión [...] la táctica particular que debe observarse para que todo se haga con orden i regularidad en los actos i reuniones; se fijarán los toques, voces y señales con que deben designarse los diferentes actos; i las penas correccionales que son necesarias para mantener el orden i la disciplina. (Herrán, 1842, p. 21.)

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

La disciplina, por su parte, se visibilizó en la división y jerarquización aplicada de manera arbitraria a los cursantes, en el orden establecido en el campo escolar y extraescolar, en el dictamen y el compás con que los escolarizados debían pasar de un punto a otro (Herrán, 1842, p. 94), en la inspección y vigilancia múltiple y entrecruzada mediante un jefe o un bedel y en el examen como instrumento de gobierno, inherente a esta. La escuela universitaria se presentó, pues, como estructura material e inmaterial. Al mismo tiempo que fue un local, se constituyó en un dispositivo con poder múltiple para establecer pautas conductuales, conformado por personas con tareas para desempeñar, con saberes por adquirir y redistribuir, con finalidades para emprender, con normas para cumplir, con jerarquías piramidales a las que se debía atender, con componentes para organizar, con procedimientos por realizar, con exámenes para medir, con distribuciones de tiempo para acomodar la cotidianidad y con regulaciones que intervinieron los cuerpos. (Zapata, & Ossa, 2007a, p. 182)

La clasificación social permitió que, en este proyecto de escuela, se siguiera con la marginalización de conocimiento asociado al origen, pues en el plan Ospina hubo establecimientos en los que fue evidente la inclinación por una instrucción más práctica. Mientras que, en algunos de ellos, se cumplió la función de capacitar obreros –escuelas primarias–, otros estuvieron destinados a instruir sujetos aptos para profesiones determinadas –colegios–, y los demás, fueron señalados como los lugares para preparar los futuros funcionarios de la República –universidades.

En este orden de ideas, el proyecto Ilustrado de la modernidad/colonialidad tuvo su correlato en la conformación de escuela y cumplió su función social, pues ésta seguiría encaminada a las prácticas discriminatorias fijadas en el imaginario nativo, instaurado desde la conquista invasora, por parte del colonizador sobre el colonizado, lo que se perpetuó como aparato legítimo de poder/saber. Empero, la noción de escuela sí agregó al proyecto moderno/colonial un nuevo espacio de control donde estas prácticas serían normalizadas; es decir, desde las aulas se legitimaría el poder de unos sobre otros, asociado a su capacidad intelectual, a su descendencia y/o procedencia y al nivel socio-económico determinado dentro de la sociedad; bajo la idea de educarse, se comenzaría a regular quiénes y en qué momento podían tener una alta participación en el sistema educativo, y quiénes, por el contrario, quedarían relegados de hacerlo.

Como lo explica Restrepo (2010):

La consolidación del dominio colonial europeo no sólo implicó el desarrollo de una tecnología militar para la conquista y sometimiento de las poblaciones y territorios y de un aparato administrativo para el control y usufructo de sus recursos y fuerza de trabajo, sino también de una ideología colonial. El dominio colonial suponía tanto una serie de mecanismos de imposición por la fuerza como un sistema de ideas que pretendían legitimar a los ojos de los europeos y de los sujetos coloniales tal dominio. En este sistema de ideas fue central el discurso de la superioridad natural de los europeos y de su misión civilizatoria al resto del mundo. Vestido de un ropaje teológico en sus comienzos y luego secularizado por el discurso de la Ilustración, los europeos se impusieron mediante el genocidio y sujeción de poblaciones y territorios, predicando su propia superioridad. Es en este plano en el que se acuñan y circulan las categorías raciales y el racismo se instrumentaliza. El pensamiento racial se asocia estrechamente con el orden colonial, donde los europeos otrerizan y subalternizan desde categorizaciones raciales a los colonizados.

3.1. LA COLONIALIDAD DEL PODER, DEL SABER Y DEL SER EN LA ESCUELA DESDE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS

El conocimiento científico ha sido, y es, un elemento fundamental para la producción de la modernidad occidental, multiplicando estrategias para la legitimación y la sujeción de otras formas de producir conocimiento, a través del discurso legitimador de Occidente y sus dispositivos. La modernidad, en nombre de la razón y del humanismo, ha llevado la marca de este discurso que se imprime sobre la vida material de las personas, llevando a que el “encuentro” entre saberes hegemónicos y no hegemónicos en las áreas más periféricas del sistema mundial sea más desigual y violento.

Las prácticas discursivas de la modernidad sirvieron (y continúan sirviendo) como encubrimiento de la alteridad: *“La producción de la alteridad hacia adentro y la producción de la alteridad hacia afuera formaban parte de un mismo dispositivo de poder. La*

colonialidad del poder y la colonialidad del saber se encuentran emplazadas en una misma matriz genética” (Castro-Gómez. 2000:93)

La colonialidad es ese punto de fijeza de un sistema ideológico que, se utilizó como soporte para justificar la dominación de unos pueblos sobre otros; dominación que, en la mayoría de los casos, se validó a través de las prácticas discursivas para “ayudar” al otro, primitivo y/o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la “civilización”. Expone una ideología capaz de generar un conocimiento propio –saber-, unas relaciones de –poder-, específicas y unas diferencias entre individuos –ser-, desde la categoría de raza, como lo argumenta Quijano (2001), una supuesta estructura biológica que ubica a los unos en una situación natural de inferioridad respecto de los otros.

La invención de la otredad se sitúa no solamente en la representación mental que se construye del otro, sino también en los dispositivos de saber/poder desplegados para su inteligibilidad en la constitución de los estados-nación (Castro-Gómez, 2000). Se van delineando distintos aspectos que permiten advertir la cronología de la colonialidad del poder. Así, permite clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlas en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica.

De tal manera que, la clasificación universal de acuerdo con el imaginario moderno/colonial, conlleva un mecanismo que transforma las diferencias culturales (diferencias coloniales) construidas por el pensamiento hegemónico, que rotula la falta y los excesos de las poblaciones no europeas, que era necesario corregir. En ese contexto, la aparición de la escuela hizo más fácil esta clasificación, ya que, por medio de la instrucción, se enseñaba lo que se debía saber y, de esta manera, quién podía ser y el lugar que ocuparía socialmente.

Esta centralidad del sujeto moderno europeo, reconocida como eurocentrismo es explicada por Quijano:

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esa

perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo (2001, p. 218)

Aquella corriente que surgió desde la conquista, la cual dicta que sólo en el continente europeo existe un desarrollo más amplio y “avanzado” en tecnología y ciencia, desprecia, así, aquello que según sus parámetros no sirven, categorizándolo como retroceso y pobreza. Esta corriente comenzó a surgir entre los burgueses como un poder colonial, moderno y capitalista, secularizado, es decir, eliminaba el pensamiento religioso y sólo dejaban el pensamiento dominado (regularizado) por el gobierno. También se caracterizaba como elitista, pues el conocimiento era un modo de producción de ideas que sólo surgían en las clases altas; no aceptaban otras definiciones de conocimiento, pues no estaba basado en sus ideas de ciencia, dejando como “primitivo” aquello que no se ajustara a ellas, como ya se había explicado en párrafos anteriores.

Pero la importancia de este concepto de colonialidad radica en que, en la actualidad, este fenómeno está todavía presente en los países a los que los europeos clasifican como “tercermundistas”.

Esto demuestra que 526 años después de lo que se denominó “conquista” la sujeción a esas prácticas discursivas moderno/coloniales siguen vigentes, considerando aún a Europa, en este caso España, como el centro civilizador, al que los bárbaros nunca han sabido reconocer el progreso al cual fueron conllevados por los “conquistadores”.

Estas formas de clasificación y jerarquización no han sido ajenas a los procesos escolares. Desafortunadamente, el actual sistema educativo colombiano, es fiel reproductor de la corriente eurocéntrica, la cual ha dominado por muchos años el modelo de educación, bajo la idea de un “progreso”.

Pensándonos desde la escuela, encontramos que su estructura ha sido la reproducción del sistema moderno/colonial, donde se busca el disciplinamiento de cuerpos y mentes a través de unas relaciones asimétricas de poder. Entendidas éstas como la regulación que debe existir entre una persona que se considera desposeída de conocimiento y que asiste a la escuela para salir del estado de ignorancia.

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la "modernización", es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento. Las ciencias sociales enseñan cuáles son las "leyes" que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada (Castro-Gómez, 2000. p, 90)

Visto de esta forma, las estrategias de la escuela deben ser contundentes, ya que, buscan instaurar, a través de la premisa de la educación, unos imaginarios sociales que reactiven la memoria nacional y con ella, todas las formas de exclusión aprehendidas desde la conquista y permeadas por los mitos fundacionales impuestos por la colonia. La escuela se muestra, entonces, como una estructura que provee conocimiento, entendido éste como la memorización de datos, que no precisamente entrega al estudiante la sabiduría que le permita desarrollarse como ser humano.

Entonces, la escuela encuentra en el discurso moderno el método eficaz de transmisión de ese nuevo proyecto que se gestara en la conquista y se materializara en la colonia. Despejar –o mejor, deconstruir- del discurso hegemónico de las ciencias su presupuesto de neutralidad y universalidad, permite comprender las relaciones asimétricas de poder que se entrelazan en la producción y nominación de los discursos de verdad.

Bajo la imposición de una única lengua, el español o castellano, como objeto de persuasión-dominación, los conquistadores hallaron la posibilidad de estar a la cabeza de un pueblo que, según los europeos, se encontraba ávido de conocimiento racional y moderno, para acercar a sus "bárbaros" habitantes a "un mundo civilizado".

Ese poder jerárquico que surge a través de las grandes narrativas de la ciencia, de la religión, de la política, nace del deseo de contener el flujo constante de la complejidad del mundo y de la vida social. Ellas representan tentativas de ordenar, clasificar, controlar la organización y la interacción social, en su voluntad de poder y control, y, frecuentemente, han contribuido a oprimir, a suprimir, a excluir:

Las grandes narrativas son encaradas, en esa visión, más como instrumentos de poder, como construcciones interesadas en lo social, que como resultado de acciones epistemológicas neutras y desinteresadas. Las grandes narrativas son puestas, así, en el incómodo contexto de la política y del poder, y retiradas del confortable dominio de la epistemología. La destrucción de la ilusión de los referentes fijos, base de las narrativas maestras, tiene su correlato en la destrucción de la soberanía y de la centralidad del sujeto moderno. (Da Silva, 1997, p. 276)

Visto así, la escuela se encuentra en ese espacio de tensión donde se convertirá en la institución por excelencia que manejará el dispositivo de poder-saber-ser, desde sus prácticas, especialmente las discursivas.

La escuela, como se explicó anteriormente, tiene como función en el imaginario de la comunidad educativa “formar para el futuro”; es decir, asume que las personas que llegan a sus espacios están desposeídos de cualquier forma de conocimiento y es aquí donde deben moldearse para “servir” socialmente. Bajo una estructuración de horarios, lugares, diseños y espacios de estudios, se organiza quién y en qué sitios debe estar cada persona. Así, pues, la pirámide jerárquica no desaparece, sino que se hace más compleja.

Entonces, también la escuela facilita el contexto indicado para clasificar por niveles de conocimiento a sus estudiantes; por esto, las y los docentes centran su atención en los estudiantes que más puedan aportar a las clases, a quienes les auguran grandes logros pues, “tienen futuro, porque saben a qué van al colegio”, creando con esto una competencia entre el estudiantado, lo que se habilita mediante las notas, que dan valor al intelecto de los estudiantes y que los hace estar por encima o por debajo de sus compañeros y compañeras.

Foucault (1988) denomina a estas formas clasificatorias como prácticas divisorias u objetivación. Explicando cómo el sujeto está dividido tanto en su interior, como escindido de los otros; en este caso específico, se ejemplifica en quienes son considerados inteligentes y los que no lo son, los ordenados y los desordenados, los limpios y los sucios, los agresivos y los dóciles... Prácticas que, en últimas también discriminan, pues son excluyentes.

Los siguientes apartados mostrarán cómo la colonialidad (en sus dimensiones del poder, del saber y del ser) sigue vigente en la escuela, especialmente en el colegio La Estancia-San Isidro Labrador sede A Jornada mañana dónde se realizó esta investigación.

3.2. LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO DE LAS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS

Hablar de discriminación en la escuela es un ejercicio complejo, porque dentro de ella existen dispositivos que imposibilitan reconocer que estas prácticas operen en las aulas y fuera de ellas. En el colegio La Estancia San Isidro Labrador, sede A, Jornada mañana, las y los docentes asumen que sus estudiantes establecen relaciones de igualdad, debido a la uniformidad formal que proclama y se implementa en el espacio escolar, y por esto, rara vez, según el discurso oficial, se presentan casos de discriminación.

Explicar que, después de muchos siglos, la escuela siga operando como dispositivo de prácticas discriminatorias es complicado, en tanto se asume que la escuela del siglo XX y más aún la del siglo XXI, habría superado las relaciones asimétricas de poder que fueron la característica de los inicios de ésta como institución colonial. Empero, como se explicó anteriormente, la escuela no escapa a la clasificación y normalización que se instauró desde las prácticas coloniales, porque muchas de sus expresiones materiales aún están vigentes en sus prácticas discursivas y no discursivas contemporáneas.

La discriminación resulta, entonces, principalmente de una negación de la alteridad, de transformar al otro/a en objeto, de convertirle en una categoría inferiorizada, de otorgarle un sentido negativo a su individuación, de alejarle, invisibilizarle, suprimirle, no estimarle, no reconocerle desde su diferencia.

En una comunidad escolar donde conviven docentes, directivos, personal administrativo, estudiantes y padres/madres de familia, se establece una red de relaciones sociales que determina, en gran parte, la manera como las niñas y los niños interiorizan las normas, establecen sus propias relaciones, reproducen y generan prejuicios y estereotipos existentes en la sociedad.

Pero no es sólo que la escuela reproduzca mecánicamente la discriminación existente por fuera de sus muros, sino que la discriminación adquiere en la escuela modalidades y dinámicas propias, que tienen unas consecuencias particulares para ámbitos específicamente educativos.

En la escuela la discriminación se manifiesta a través de diferentes formas, que pueden ser objetivadas y las cuales se han normalizado a tal forma que, suelen verse como naturales e inmodificables. También está presente esa discriminación que hace parte del día a día en la escuela y dentro de sus aulas, que incluye, entre otros, tratos preferenciales entre o hacia estudiantes, demeritando a otros/as, por sus características físicas, su condición social y económica, su género, su apariencia, y se materializan en conductas de hostigamiento e intimidación violentas, que se presentan de unos estudiantes hacia otros/as, las cuales, pocas veces, atrapan el interés del personal docente y de la escuela como institución, si se tiene en cuenta que, en ocasiones, las o los estudiantes son víctimas de las imágenes estereotipadas de algunos maestros/as que etiquetan al alumnado de diversos modos, y contribuyen, de esa forma a generar un señalamiento adicional por sus compañeros/as, lo que incide en su desempeño escolar.

Desafortunadamente, los actos de discriminación que se registran en la cotidianidad entre miembros de la comunidad escolar y que se tratan (cuando ello se realiza), de manera aislada, tienen efectos devastadores para las y los estudiantes, quienes normalizan los actos discriminatorios como una práctica legítima de poder. Por otra parte, quien sufre la discriminación puede perder la motivación de asistir a la escuela, cuando buena parte de su tiempo y energías deben estar en función de protegerse de diferentes agresiones y prácticas discriminatorias, lo cual desencadenará, la mayoría de veces, en la deserción escolar. Así lo reseño en el siguiente ejemplo; el nombre de las personas está representado por una letra, y en paréntesis, la edad de la estudiante:

M (12) es una estudiante de grado sexto, quien a los 2 años de edad perdió su ojo derecho en un accidente casero, razón por la cual utiliza un ojo de vidrio. Tres de sus compañeras la discriminan porque “su ojo se ve sucio” y prefieren mantenerla alejada del grupo. Al comentar de mi parte la situación en reunión de profesores de grado sexto, la mayoría de maestras y maestros asienten que, está estudiante presenta problemas de aseo personal,

y que, al parecer no tiene una figura femenina en casa que la guíe en su limpieza. Se centra, por tanto, la atención en este último referente, y no, en el caso de discriminación del cual estaba siendo víctima la estudiante y que terminó por alejarla del colegio.

Estas formas de invisibilidad de las prácticas discriminatorias hacen que la escuela se convierta en un espacio de ocultamiento, un dispositivo de discriminación, donde los estudiantes y sus maestras y maestros, basados en sus prejuicios, son quienes deciden, dentro de la normalidad, quiénes pueden compartir sus mismos lugares.

Perrenoud ha señalado al respecto lo siguiente:

Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hace una pregunta o responderla genera burlas, el alumno se callará. Sí el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse sólo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales o étnicas, evitará tener éxito. (Perrenoud, 2004, p. 127)

Por tal razón, la escuela y las maestras y maestros pueden seguir siendo indiferentes y, mucho menos, contribuir a la problemática de la discriminación dentro de la misma, ya que no es admisible que se naturalicen conductas y actitudes racistas, sexistas, homofóbicas..., bien sea porque se asumen como una parte del desarrollo “normal” de las y los estudiantes, o, porque se desconoce o se carece de herramientas necesarias para abordarlas.

Un ejercicio fundamental que puede implementarse en la escuela es generar dinámicas entre la comunidad educativa que busquen sensibilizar y no permitan que los prejuicios, estereotipos y estigmas se naturalicen, otorgándoseles legitimidad social y así consentir que las prácticas discriminatorias sigan vigentes, Por ejemplo, menciono enseguida las voces de dos maestras. Se trata de la maestra Nini Rojas titular del curso 301 quien es natural de la ciudad de Ibagué y a sus 30 años ha vivido la mitad de su vida en la ciudad de Bogotá, labora en el colegio desde el año 2006 y la maestra Aleida Ferrer oriunda de Planadas Tolima, quien labora hace 19 años en el colegio, desde sus inicios en 1997 y está próxima a pensionarse:

En una charla informal durante el desayuno, en el comedor escolar, la profesora N, narra su experiencia con el estudiante W, de grado tercero, quien ha tenido variadas dificultades desde el año anterior y que ahora se encontraba repitiendo. El inconformismo surge porque a este estudiante, afrocolombiano, sólo le motiva la clase de danzas – “Parce que sólo viniera a bailar”- argumenta la docente; acto seguido, manifiesta – “Aunque yo le tengo mucha paciencia, pues a los de esa raza [afro] les cuesta más aprender que a los demás”. Al interrogarle el porqué de su aseveración, contesta: – “Eso se ha sabido de siempre; ellos – haciendo alusión a los afrocolombianos- no son buenos en el estudio”. En este punto, interviene la profesora de sociales, A, quien manifiesta que lo que dice N es cierto, “pues las hermanas de W, que están en grado octavo – son por el estilo- pareciera que la cabeza solo les sirviera para cargar las trenzas”, por eso – explica- “el Chocó no ha progresado”.

En esta intervención de las dos maestras a pesar de existir entre ellas una diferenciación generacional, queda demostrado que el modelo educacional de nuestro país ha seguido el mismo modelo racista desde la colonia, pues nos muestra que la *raza/etnia* sigue siendo el factor determinante de clasificación para cualquier rol que se piense desempeñar: estereotipa la idiosincrasia afrodesdenciente y su relación con el baile como lo único importante y útil de su grupo étnico, localiza a toda persona negra en Colombia en una sola región geográfica (el Chocó), además de seguir utilizando un referente de la modernidad, el “progreso” para determinar quiénes están más avanzados o atrasados que otros.

Y esto parte de una base conceptual según la cual, el profesorado sólo entiende la diversidad como diferencia lingüística o de origen étnico/racial o nacional y la identifica como problemática. Y es ahí donde frente a cualquier tipo de diferencia, el profesorado prefiere asumir que, en aras a la igualdad y la democracia modernas, la comunidad estudiantil es homogénea, borrando la potencialidad de la diferencia cultural, como categoría que permite afirmar el reconocimiento de derechos de igualdad en la diferencia. Es por esto que, las estrategias de enseñanza, los dispositivos de convivencia y las relaciones de saber-poder utilizadas por la escuela no toman en cuenta la historicidad de las discriminaciones y por tanto, se ajustan al nivel de habilidades, estilos comunicativos y motivacionales de los estudiantes.

Esto sucede porque las propuestas de formación del profesorado en materia de las implicaciones desde las teorías de los estudios culturales y decoloniales sobre asuntos como la discriminación y/o exclusión suelen ser inexistentes o aisladas, incompletas y de carácter optativo o complementario, dependiendo de los escenarios que se creen para ello, puesto que su formación profesional y trayectoria de vida también han operado de esta manera.

Además, que, en el abordaje de los problemas de violencias escolares, no se analizan ni se toman en cuenta los mecanismos personales e institucionales que fomentan la discriminación en los centros escolares.

Como un intento de poner en el centro de la pedagogía este tipo de cuestiones, desarrollé para los propósitos de esta investigación, un conjunto de actividades tendientes a escuchar las voces de niños y niñas respecto de su experiencia de discriminación en la escuela. Así, en las primeras plenarias de abordaje sobre el tema en cuestión con un grupo de estudiantes de grado sexto, observé que, en esta etapa (10 a 14 años), las y los estudiantes han normalizado en sus prácticas la discriminación como algo cotidiano. Comenzar el ejercicio fue demasiado complicado, ya que ellas y ellos sólo reconocían diferentes formas de hostigamiento como “matoneo” y que a medida que se avanza en nivel educativo, esto pasaría a ser “un problema de niños”, que con la entrada a la adolescencia, quedaría en el pasado. Estas conjeturas eran referidas por estos estudiantes, porque así las habían expresado sus docentes de primaria.

La estudiante K (11) curso 603, relata que cuando estaban en tercero de primaria, un compañero la llamó “dientes de conejo” durante una actividad lúdica donde se divertían, y que, hacía referencia a ella, desde ese momento, no por su nombre, sino por su apodo. La estudiante informó a su docente de curso y el inconveniente se solucionó con una disculpa y la promesa del estudiante de no volver a hacerlo. Y aunque así fue, la niña refiere que ese hecho ya quedó en el pasado, pues estaban en tercero, pero también argumenta con tristeza que, desde ese año, prefiere reírse tapando su boca.

El estudiante I (13) quien se encontraba en un proceso en el ICBF⁸ por abandono familiar, comentó que el año anterior (grado quinto de primaria), sus amiguitos allá se alejaban de él porque decían que “él no se bañaba” y su olor no era agradable. Eso, para él, no fue importante, pues entendió que le gustaba más pasársela sólo en el colegio, así no tenía que compartir nada con nadie.

Muchas de estas anécdotas fueron referidas a lo largo de las plenarias, y al preguntar a las y los estudiantes cómo consideraban estas conductas, sus respuestas asumían que los estudiantes agresores no sabían qué estaban haciendo, pues eran niños y los niños se comportan así, son “chistosos” y dicen esas cosas para divertir a los demás.

Al contrario, las plenarias de los talleres con estudiantes de grado once (último grado de bachillerato), se tornaron diferentes desde el comienzo, pues, aunque expresaban que se sentían vulnerados por sus maestros, maestras, compañeras y compañeros, no asumían estos comportamientos como una práctica discriminatoria ya que, los señalamientos referidos por el profesorado, actuaban conforme las normas institucionales y propendían por mantener el orden establecido. Así, por ejemplo:

La estudiante E (15) 1102 manifestó que el profesor C, la llamó “satánica”, al comentar las preferencias musicales de los estudiantes en clase, haciendo referencia a sus gustos particulares. Sus compañeros, recordando el día en mención, estuvieron del lado del docente, argumentando que sí, que “esa música era de satánicos” (refiriéndose al género musical “metal”) y si ella la escuchaba, podría serlo y eso afectaba a los estudiantes, de cierta forma los ponía en peligro.

Otra estudiante N (16) 1103 relata cómo la profesora D, en clase de biología, de grado noveno, no le permitía participar en la discusión sobre métodos de planificación familiar, porque ella ya tenía un hijo y “era obvio” que desconocía esos métodos. De lo contrario. “no hubiese cometido esta irresponsabilidad”. En este punto, hubo división entre los estudiantes pues un grupo argumentaba que la docente no debía referirse de manera despectiva a la vida personal de las estudiantes, y otro grupo le daba la razón, porque la información que brindaría la estudiante no sería efectiva si ya había tenido un hijo; además, que ellas y ellos encontraban que eran señalados, mayoritariamente por sus docentes, más

⁸ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

que por sus compañeros(as), en cuanto a su forma de vestir, de peinarse, de maquillarse, de pensar... Suscitando con esto, que sus docentes, “por el hecho de ser adultos, creían tener la razón en todo”.

Se asume, con base en las reflexiones adelantadas, que la comunidad educativa del colegio La Estancia San Isidro Labrador se convierte en un dispositivo de discriminación, en tanto, normaliza prácticas dentro y fuera de sus aulas, permitiendo a su comunidad educativa generar y reforzar estereotipos sobre los otros/otras a través de prácticas discursivas clasificatorias con impactos negativos en las personas y, con esto, negando los procesos de construcción de sujetos y alteridades que puedan presentarse al interior del mismo.

Con base en estas interpelaciones, se justifica la labor investigativa con estudiantes en este trabajo, pues son ellas y ellos quienes pueden apelar por un verdadero cambio. Con esto, no se trata sólo de evidenciar las sinrazones de los prejuicios, sino de ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que permitan reconstruir la escuela, desde unas nuevas bases, propendiendo por favorecer el respeto a cualquier forma de ser, pensar y actuar, que elijan para sí mismos, tanto como para los demás, no sólo porque lo definen de ese modo los marcos internacionales de derechos de la infancia, sino porque una postura así contribuye a descolonizar los modos de ser y estar en el mundo.

3.3. RELACIONES DE PODER-SABER Y LA CONFIGURACIÓN DE ALTERIDADES

Como hija de la Modernidad, la escuela supone sujetos con reglas normativas y valores universales, a quienes impone imaginarios tales como “todos los ciudadanos tienen que ser escolarizados en escuelas de calidad”, con exclusividad, no sólo por estar “equipadas con tecnología de punta”, sino porque sus “recursos humanos” -maestros, maestras y estudiantes- son competentes.

Así, las escuelas -y en ellas los educadores- tienen la misión de “cultivar y producir” sujetos competitivos. Es de esta manera que se pretende unificar e instituir los

contenidos, conocimientos y “competencias” que todo sujeto ha de desarrollar. De ahí la necesidad, exigencia y utilidad de las evaluaciones estandarizadas -medir con la misma “vara”- a un país pluricultural, que obliga a someter toda diferencia como idéntica del resto; esto es, “en un marco de *diversidad*” hacer de lo diverso *lo uno* (único, idéntico, igual, invariable, universal), excluyendo entonces todo lo *diferente* –lo alter-:

La construcción de la alteridad ha generado conflicto porque la definición del otro en el proyecto moderno ha comportado su categorización como sujeto dominado, como sujeto cuya suerte se decide en una moralidad externa, cuyo pasado, presente y futuro están determinados y dictados por otros. (Gnecco, 2010, p.107)

No obstante, en el actual contexto educativo parece olvidarse que, como práctica social, la educación escolarizada sufre la “maldición” compartida por aquellas ciencias cuyo objeto es el ser humano, no objetos concretos e inamovibles (como los planes y programas, cantidades, porcentajes y estadísticas); sino que es la escuela, en una relación con un “objeto” que habla, ocupa un lugar y tiene historia y, en ese sentido, que piensa y es capaz de pensar, sentir, emocionarse, imaginar, decidir y crear.

Entonces ¿es posible centrar la atención en un sujeto sujetado a objetivos y metas en los que su presencia se disgrega? Pues todo educador está, por ley, obligado a conducir sus actividades con sujeción a los objetivos y metas señaladas a menudo por instituciones por fuera de ella, que define estándares, cuyos objetivos e indicadores están centrados en porcentajes y calificaciones. Pero en el que, por la inercia de sus acciones, desaparecen la creatividad, la curiosidad, la imaginación y el pensamiento crítico e innovador, propio de los sujetos.

Políticas multiculturales contra las diversas formas de discriminación

Durante la década del 90 en Colombia y en particular con la Constitución Política de 1991, como lo explican Rojas & Castillo 2007, el uso de términos como “diversidad cultural”, “pluriétnicidad” y multiculturalidad” hacen parte de los discursos de uso común para referirse a la sociedad colombiana, haré referencia al multiculturalismo como abordaje para la temática tratada en esta investigación. Para Parra (2012)

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

El multiculturalismo, desde la óptica estatal implica entonces la aplicación de unas políticas de inclusión y reconocimiento a determinados grupos que históricamente han sido excluidos o marginados de la estructura social y política del país, a diferencia de las políticas de asimilación propias de un Estado monocultural (pág. 6)

Es así como se instauran nuevas formas jurídicas de reconocimiento de la diferencia, que incluyen una serie de normas legales que afectan la educación, como la Ley General de Educación, y la normatividad sobre Etnoeducación, etc.

El multiculturalismo colombiano se nutre de expresiones de sus políticas (el indigenismo, por ejemplo) y en su forma actual imagina la diferencia en la representación de una nación “pluriétnica y multicultural”. En el campo de políticas educativas recientes tiene su expresión en la educación para “grupos étnicos” [...] En este sentido nuestro planteamiento es que el multiculturalismo expresa un nuevo modo de enunciación, propio de la renovación en los aparatos de dominación que no abandona su matriz colonial (Rojas & Castillo 2007, pág. 14 – 16)

Bajo esta mirada la escuela, a pesar de su retórica de pretender *educar* para la diversidad, en la actualidad se enfrenta a la tensión de la exigencia de funcionar bajo los criterios de un solo modelo y perfilar, con ello, la homogenización *del* otro. Se reduce, así, la escuela a una sola dimensión de conocimiento, la racionalista.

Desde esta esfera, la práctica educativa se encarga, por tanto, de vigilar que lo instituido se mantenga, sea permanente; para ello, el sistema educativo vigila el funcionamiento de la escuela para que se cumplan las exigencias de la ley. En ello, no sólo se encarga del cuidado del enfoque centrado en el aprendizaje, sino que implica controlar mentalidades y conductas. El educador, al intervenir como vigilante, por tanto, es *consciente*. Y la escuela es, en este sentido, una institución fabricante de sujetos funcionales -útiles-. Lo que expone la universalidad de “lo otro de lo mismo”, que revela la violencia implícita en la reducción de la “otredad” a un gesto, un dominio y colonización del “otro”.

Desde esta perspectiva se podría analizar que en la escuela se busca integrar un modelo multiculturalista, Castillo & Guido (2015) donde exponen que desde ésta perspectiva las propuestas pedagógicas deben direccionarse hacia la relación y el respeto entre grupos socioculturales, mediante procesos democráticos y dialógicos.

Su propósito es el de reforzar el respeto y la tolerancia entre grupos mayoritarios y minoritarios, favorecer la confianza en sí mismos y la movilidad social de los grupos minoritarios. Los proyectos multiculturales (aunque la mayoría hayan sido superficiales y folclóricos) se basaban en la filosofía de que la elevación de la autoestima de los niños aumentaría su rendimiento y la adaptación al contexto escolar (Fleuri, 2006)⁹. (pág. 16)

Ahora bien, la actitud frente al otro o la otra está construida por la manera de percibirle; de esta forma, pueden distinguirse al menos dos perspectivas: o bien se asume una posición de identidad al ver al otro como un igual; o se percibe al otro como diferente, entendiendo la diferencia en términos de oposición: Superior/inferior; bueno/malo; normal/anormal...

En el primer caso, se percibe al otro como un igual pero alguien en quien se evidencian sus ausencias o carencias, no sus diferencias como rasgo distintivo y productivo para un concepto de diferencia cultural: ausencia de lenguaje, ausencia de conocimiento, ausencia de valores. En otras palabras, el Otro se percibe como un igual incompleto, que debe ser completado, un igual incompleto al que es necesario entregarle aquello que le falta de quien, se espera, acepte aquello que se le impone como necesario para ser completo. Así pues, esta forma de percibir al Otro no es más que la proyección de los propios valores en el Otro y aparece como la única forma de ver al Otro como un igual, aunque más que igual, terminará por ser idéntico. En la escuela, esto se refleja en lo que Skliar (2005) denomina *argumento de completitud*:

Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un argumento de [completitud] en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado. [...] el argumento de la [completitud] es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro. Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. (Skliar 2005, p. 5)

⁹ Citado por las autoras

Ahora, en el segundo caso, al percibir al otro como diferente, parte desde la diferencia en términos de oposición, lo “normal” se entiende como superior, bueno, sano; en oposición a lo anormal que resulta inferior, malo, enfermo; lo “normal” se entiende como aquello que es cotidiano, como regla social, aquello que es regular, ordinario; en otras palabras, “normal” sería, para esta postura, todo aquello que se encuentra en su medio natural. Por otra parte, no se siente la necesidad de conocer la diferencia de ese Otro, pues dicha diferencia se imagina, desde presupuestos comúnmente aceptados que se sustentan en la inferiorización del otro.

En lo expuesto hasta el momento, se evidencia un problema de construcción de la subjetividad y la percepción sobre el otro o la otra; la manera en que se construye al otro o la otra sustenta mi actitud percibida frente a ese Otro; por otra parte, el hecho de nombrar al Otro implica también una expresión de tal percepción, pues el Otro es nombrado desde ciertos parámetros aceptados o entendidos como “normales”.

La percepción históricamente construida del otro impide conocer, o al menos, aproximarse a ese otro; imaginar al otro, en lugar de aproximarse para tratar de conocerlo, impide aceptar las diferencias como valores y reconocer los puntos en común, pues el uso del nombre en singular oculta la pluralidad; se trata de la ilusión de la identidad, de uniformidad, igualdad en tanto idéntico, la diferencia entendida como ausencia, como falta, como incompletud. Para superar esta construcción, es necesario aproximarse a ese otro, no imaginarlo, reconocerlo, tanto en su singularidad como persona, como en su modo de ser colectivo.

Esta problemática se evidencia en el colegio La Estancia San Isidro Labrador JM, en tanto la consideración de los prejuicios, estereotipos y acciones discriminatorios como normales, imposibilita salir de ese tipo de normalidad que profesa la escuela, lo cual impide la aceptación de ese otro u otra dentro de sus espacios y prácticas.

Como se mencionó en el primer capítulo, la conformación de diferentes grupos separados de intereses en el colegio ha generado preocupación en el cuerpo de docentes, que no entiende cómo los estudiantes, manipulados por modas y consumos existentes, se identifiquen con formas alternas a las socialmente establecidas y normalizadas, tanto por

la familia como por la escuela. Problemática que se acrecentó con la globalización económica y, en especial, la universalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues a mayor exceso de información disponible en los medios y redes sociales, crecerá la curiosidad de la infancia y la juventud por la misma.

Un punto álgido discutido en este ejercicio de análisis se ubica en las discrepancias entre estudiantes y docentes, por el uso “correcto” del uniforme. El uniforme, como su nombre lo indica, unificaría una forma de identidad común porque sería el representante por excelencia de la institución; por ello, siempre debe estar acorde al **Manual de Convivencia**, “*pues representa el compromiso para con la institución y por tanto vestirlo implica sentido de pertenencia a ella*” (p.14). Nunca debe implicarse con la moda y no puede dar cabida a formas de representación otras dentro y fuera de la institución educativa. Por tanto, el uniforme será el medio de identificación del estudiante, consigo mismo, con sus pares, con su colegio, como forma de disciplinamiento, que revela “uniformidad de cuerpos, uniformidad de mentes”.

Aunque se reconoce la existencia de otras perspectivas, experiencias y alternativas desde proyectos de aula e iniciativas de maestras y maestros, este trabajo se centra, además de los proyectos mencionados anteriormente, en problematizar una situación que, de algún modo u otro, no ha sido suficientemente trabajada desde el reconocimiento de sus características, impactos negativos y posibilidades de superación.

El Manual de Convivencia (2013) establece que el uniforme diario para las niñas está compuesto por: jardinera, según modelo de dacrón exclusivo del colegio, con falda “larga hasta dos dedos arriba de la rodilla”, blusa blanca de dacrón con “cuello tortuga de doblar y cremallera atrás”. Saco azul oscuro “abierto con una franja roja según modelo, con el escudo bordado”, medias “blancas dos dedos abajo de la rodilla”, zapatos “negros de amarrar de fácil limpieza”.

Para los niños: Cabello “corte alto”, pantalón “azul oscuro con bota recta según modelo”, saco “rojo abierto con franja azul, con el escudo del colegio bordado”, camisa “blanca de dacrón con cuello tortuga de doblar y cremallera atrás”, medias “azul oscuro” y zapatos “negros de amarrar”.

Acto seguido, se establece dentro del mismo Manual de Convivencia “Las siguientes son reglas que buscan preservar salud de la comunidad educativa:

- Ningún estudiante puede usar dentro de la institución o portando el uniforme aretes grandes, tatuajes o piercings; las niñas y señoritas podrán usar pequeños aretes de color rojo o blanco, tampoco deben aplicarse maquillaje. (p.15)

¿Qué pasa entonces cuando las y los estudiantes buscan modificar el uniforme? ¿cómo transgredir su configuración y representación de esas otras formas de representación?

En plenaria de discusión con los estudiantes de grado once, quienes mayoritariamente pertenecen o integran los grupos juveniles: barristas, raperos, rockeros... manifiestan que es evidente el malestar que sienten por el actuar de los maestros y las maestras hacia ellos respecto del uniforme, pues consideran que se les niega el derecho al libre desarrollo de la personalidad¹⁰ y así, los encasillan en una sola forma, que les niega la posibilidad de mostrarse tal y como ellos son. Argumentan que, cada vez que alguien lleva “algo” (camisetas, gorras, bufandas, chaquetas, “parches” botones alusivos a equipos, bandas musicales o corrientes ideológicas, los hacen sentir como “delincuentes”, pues los detienen a la entrada y deben pasar todo un proceso de interrogación en las oficinas de la coordinación académica, que les vulnera tanto el derecho a la educación, como al libre desarrollo de la personalidad.

El estudiante JD (18) del curso 1101 perteneciente a la barra futbolera Nación Verdolaga; narra que, una vez, llevó al colegio una bufanda de un equipo argentino, traída por un amigo que había viajado a ese país. –“Al ingresar al colegio, no me dejaron pasar de la puerta, me llevaron a coordinación y llamaron a mi mamá para que se presentara al colegio inmediatamente, pues con la bufanda yo estaba violando el manual de convivencia. Cuando mi mamá llegó, le dijeron que si sabía en qué andaba metido, que eso de las ‘barras bravas’ no iba a ser nada bueno en mi vida, que de qué le servía mandarme al colegio, si yo me empeñaba en ser un ‘gamín’ en la calle. Eso fue en décimo y ese año, lo

¹⁰ **Art. 16. De la Constitución Nacional de Colombia: Libre desarrollo de la personalidad.** Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

perdí. Pues no quería volver al colegio, pues la pasaba mejor con mis amigos de la barra, pues no me sentía señalado. Pero ¿puede creerlo profe? ¡Por una bufanda, todo ese escándalo! Yo la lleve para el frio, y ni siquiera era de Nacional, para decir que iba a haber problema con los ‘Comandos’.

Lo mismo sucede con los estudiantes que tienen el cabello largo a quienes se les ridiculiza y/u ofende con comparaciones y frases desobligantes.

S (17) del curso 1102 relata cómo el profesor de cálculo, al entrar a clase, lo llamo “señorita”, por su cabello largo. –“Llegamos a la primera hora y el salón estaba cerrado; cuando llego el profesor y abrió la puerta, nos dijo que entráramos, pero que primero lo hicieran las niñas, así que, ellas entraron y cuando terminaron de entrar, me miró y me dijo ‘Y usted, señorita, ¿no piensa entrar?’ Y, luego, dijo –‘¡Ah, es usted!, ¡es que, con ese pelo largo, no diferencio bien! A lo que yo respondí: -‘¿Acaso no ve el uniforme?’ Y me dijo que yo era ‘un atrevido’, por contestarle así. Luego me dijo que si no tenía para la peluqueada le avisara, que él, con mucho gusto, me colaboraba. Ese día quería decirle tantas cosas, pero me contuve pues, el jodido iba a ser yo, pues él es el profesor y ustedes, los profesores, siempre llevan las de ganar”.

D (18), una joven estudiante del curso 1103, cuenta que, como simpatizante de la corriente ideológica que considera central al Che Guevara, carga en su mochila un botón y un parche con la imagen del Che. –“Un día, una profesora, a la hora del descanso, se me acercó y me dijo: ‘¿A usted no le da pena cargar la imagen de ese asesino? ¿No me diga que ese es su ejemplo a seguir? Muy mal señorita, muy mal’. Y se fue. No me dio tiempo de contestarle nada, sólo se fue con una risa irónica por lo que acababa de decirme. Lo único que pensé en responderle la próxima vez fue “‘uribista’, pero al otro día ya se me había olvidado. Igual, nunca quite el parche, ni el botón; es más, profe, aún lo tengo, ¡mire!” (En señal levanta su mochila y la enseña a todo el curso para corroborar sus palabras).

Al tocarse estos temas en reunión de docentes de grado once, los colegas muestran su inconformismo, pues consideran que el derecho al libre desarrollo de la personalidad no puede vulnerar el manual de convivencia y todo lo que respecta al uniforme, pues si bien, muchos de estos niños crecen “sin autoridad en sus casas”, el colegio debe suplir esa función y entregarle a la sociedad “gente de bien”. Abundan en argumentos de que los estudiantes no están en la edad “adecuada” para decidir qué o cómo querrían verse en

el futuro. Daban como ejemplo el uso de los piercings y los tatuajes, referenciándolos como “una marca” que se plasmaban por moda, y que, en su vida adulta, les impediría conseguir trabajo, “pues la gente decente no se marca como los animales”.

En este orden de ideas, se puede entender que la escuela termine siendo un espacio que no es atractivo para las personas que se piensan y se representan diferente, pues en ese lugar se sentirán encasillados y podrán verse obligados a abandonar el proceso o doblegarse a las imposiciones de la institución. Visto así, la configuración de alteridades en la escuela siempre será un tema oculto e invisibilizado, pues siempre estará tipificado quiénes y cómo deben presentarse a la escuela, para ser instruidos por una normatividad expuesta en un manual que desconocerá las formas de representación otra.

3.4. MANUAL DE CONVIVENCIA Y SUS EFECTOS PRÁCTICOS

Como se expuso anteriormente, la formación del “ciudadano” como "sujeto de derecho", sólo es posible dentro del marco de la escritura disciplinaria y, en este caso, dentro del espacio de legalidad definido por los marcos legales y de la Constitución nacional. La función jurídico-política de las constituciones es, precisamente, inventar la noción de ciudadanía; es decir, crear un campo de identidades homogéneas que hagan viable el proyecto moderno de la gobernabilidad.

Para Foucault (1993) la gubernamentalidad es entendida así:

- 1) Gubernamentalidad entendida como el conjunto de instituciones cuyos procedimientos, análisis, cálculos y tácticas tienen como meta la población, como forma de saber de la economía política y como instrumento técnico esencial a los dispositivos de seguridad.
- 2) Gubernamentalidad como línea que conduce hacia la preeminencia del gobierno (en tanto tipo de poder) por sobre todas las otras formas de poder, lo cual ha derivado, por un lado, en el desarrollo de una serie de aparatos específicos de gobierno y, por el otro, en el desarrollo de una serie de saberes. Y

3) Gubernamentalidad como el resultado de un proceso por el cual el Estado de justicia de la Edad Media se convirtió en Estado de gobierno en la Modernidad (pasando por la instancia intermedia de un Estado administrativo). (Pág.18)

Estas formas de Gubernamentalidad están directamente asociadas, en el ejemplo que me ocupa, a la normatividad expresada en el Manual de convivencia escolar. Siguiendo a Foucault, para los Jesuitas y los Hermanos Maristas de la Enseñanza, quienes lo implementaron, los objetivos, preocupaciones y estrategias del control de los cuerpos escolares quedaron plasmados en su Manual para los maestros, que establecía lo que debían hacer los estudiantes durante todo el tiempo que estuvieran dentro de la escuela; cómo se debía mantener el orden en las clases, y los criterios de inspección de los maestros.

De modo contemporáneo, el Ministerio de Educación de Colombia, en el marco de la Ley 1620 de 2013, relativo a la Convivencia Escolar, ha desarrollado la “Guía 49” denominada: “Guías pedagógicas para la convivencia escolar”, donde se encuentra el apartado “Manual de Convivencia”, como un tema que articula a toda la comunidad educativa.

Este Manual es una herramienta en la que se consignan los acuerdos que la comunidad académica establece en pro de garantizar la convivencia escolar. En su construcción, se deben tener en cuenta los intereses, motivaciones y aportes de estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros, cuyos acuerdos serán pactos establecidos a partir de la participación real de toda la comunidad. (...) En esa medida, en el marco del **Decreto 1965 de 2013**, se estableció la importancia de actualizar los manuales de convivencia como eje fundamental para la implementación de la Ley de Convivencia Escolar. (...) Esta revisión se debe fundamentar sobre la base de un ejercicio **participativo de toda la comunidad educativa**, que a través de sus ideas y aportes visibilicen las necesidades y realidades de la escuela y generen pactos en aras de la convivencia escolar. (Negrillas originales en el texto) (Ley 1620 de 2013)

El Manual de Convivencia del colegio La Estancia San Isidro Labrador se muestra a la comunidad educativa como la “hoja de ruta” a seguir para los casos que alteren la sana

convivencia dentro de la institución. De hecho, se muestra como la ruta de acción que debe seguirse para todas las situaciones, tanto académicas como convivenciales, que se des-normalicen, las que, a consideración de la falta cometida, merecen una penalización.

En este aparente “pacto de convivencia” se encuentra expresado aquello que la comunidad educativa perteneciente a la institución considera importante tener en cuenta para que todos y cada uno de sus integrantes lo interioricen. Es un conjunto de parámetros mínimos necesarios que le permiten desenvolverse adecuadamente en nuestra sociedad, de modo que el colegio pueda generar un impacto social reconocible en el entorno.

Se buscaría –más allá de lo que plantea su texto- que, tanto estudiantes como docentes, establezcan relaciones de igualdad, dentro de la ley, de respeto al otro, a sus creencias, su cultura, sus formas de ver el mundo, de cuidar de sí mismo o misma, del otro y del medio ambiente, mediante el establecimiento de acuerdos que lleven al entendimiento en la diferencia, para lograr una formación en la riqueza del conocimiento adquirido, con la socialización y puesta en común de lo que cada uno/a sabe, como un aporte que lleva al engrandecimiento del colegio.

Se definen colectivamente aspectos importantes en el desarrollo de las actividades cotidianas, para tener un norte, con bases y fundamentos unificados, que eviten la dualidad o ambigüedad en las acciones a realizar por cualquiera de las personas de la comunidad educativa, permitiendo tener claridad frente a las decisiones que haya que tomar.

Pero la problemática que es palpable en este manual y en todos los instituidos en la educación colombiana, es que desconoce la voz de dos estamentos clave de la comunidad educativa: las madres y padres y el estudiantado. Es decir, que el ejercicio de revisión al cual se somete, por causa de la nueva normatividad, esta “hoja de ruta”, falló de nuevo porque no se dio en condiciones de igualdad en términos del tiempo necesario, las metodologías para la participación y los modos de incorporar las necesidades, aspiraciones y explicaciones para incluir las voces de estas dos partes. Mientras el “cuerpo docente” dedica varias semanas al año a su revisión y posteriores cambios, los

padres y madres de familia así como los estudiantes, deben realizarlo en una jornada de dos horas al comenzar el año solamente.

Esta forma de hacer invisible a los otros y otras, es lo que Villa (2010, p. 189) denomina como el “mal-decir”, ese hecho de inhabilitar a otros, quienes no pueden decir nada desde ellos/as mismos/as, sin pasar por los discursos dominantes de quienes hablan o dicen de nosotros-otros.

El Manual de Convivencia de la institución presenta, entre otros, unos objetivos y un marco conceptual que explican la “ruta a seguir”, de lo que busca la institución para con sus estudiantes.

Objetivos Institucionales.

El Colegio La Estancia San Isidro Labrador es una comunidad educativa fundamentada en el derecho a la Educación, el respeto a la diferencia y en los fines y normas establecidas por la legislación Colombiana que busca promover la formación integral de los niños adolescentes como gestores del desarrollo social

1. Garantizar al estudiante que ingresa al colegio una educación de calidad
2. Fortalecer valores humanos en los estudiantes de manera que propicien ambientes de sana convivencia que respondan a las exigencias de su contexto social
3. Cultivar en el estudiante el deseo de saber a través de la indagación de los fenómenos científicos, sociales, ambientales y tecnológicos del mundo actual
4. Desarrollar en lo estudiantes habilidades y competencias que le permitan interactuar en su diario vivir
5. Integrar y comprometer a los padres de familia y/o acudientes con el proceso formativo de los estudiantes

MARCO CONCEPTUAL

La pedagogía crítico social, dentro del marco de la educación humanista, para el COLEGIO LA ESTANCIA SAN ISIDROLABRADOR, propone tres principios a trabajar: Primero, **la autonomía** como ejercicio personal; segundo, **el compromiso social del individuo**; tercero, **su relación y praxis** con el conocimiento.

El impacto social del individuo le permite reconocerse en la diferencia, la reciprocidad y la solidaridad humana; la institución propone construir una ideología basada en principios de libertad y responsabilidad social, donde se formen seres con postura política, conocedores y críticos de la realidad y por ende transformadores de la misma, que propendan en todas las situaciones de su vida, por la práctica de la democracia y el cumplimiento de los derechos humanos, que no permitan el autoritarismo, la violencia de todo tipo, la discriminación y la exclusión, es decir un sujeto comprometido consigo mismo,. Con los demás y con su medio ambiente. (<http://gobiernoescolar.jimdo.com/>)

Según lo arriba citado desde el Manual de Convivencia, se puede notar claramente que la formulación retórica se aleja de las situaciones reales que se viven dentro y fuera de las aulas en el contexto de este colegio público. Esto quiere decir que, la declaración enunciativa difiere, en gran medida, de lo que sucede cotidianamente en la práctica escolar.

Es decir, que el manual de convivencia se presenta como una “hoja de ruta” a seguir para las diferentes situaciones que se presentan en la institución, expresando su finalidad, pero que, dentro de la misma, se aplica un reglamento que busca –como parte de la lógica moderna del sistema educativo-, disciplinar a los estudiantes a través de correctivos instaurados en dicho escrito.

La disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar. (Foucault, 2008: 220).

3.4.1. DOCENTES VS ESTUDIANTES (ADULTO-CENTRISMO)

En las situaciones expuestas anteriormente, se puede evidenciar que no se tiene en cuenta lo que piensan las y los estudiantes, bajo el argumento de la edad, pues desde una perspectiva de quienes dirigen la institución y sus docentes, esta no se los permite, ya que no tienen el conocimiento ni la experiencia sobre lo que es conveniente para ellos y ellas, y que las personas adultas están por encima de las más jóvenes.

Esta forma de organización de las relaciones, en la cual las personas adultas tienen un puesto superior a las personas más pequeñas, es consecuencia de lo que se denomina como **adulto-centrismo**.

En palabras de Krauskopf (2000), el adulto-centrismo es la categoría moderna,

Que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-)... Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores, propio de la concepción patriarcal (2000, p.17)

En este orden, el criterio biológico subordina o excluye además de a las mujeres (por razón del género) a los niños, las niñas y las personas jóvenes, por su edad. Se traduce lo último en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad. Ello orienta la visión de futuro para establecer los programas y políticas, los enfoques de fomento y protección del “desarrollo” juvenil.

El adulto-centrismo se traduce, también, directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes en el espacio escolar. Se plasma en la tendencia a la rigidez de posturas adultas al relacionarse con la gente joven. Los cambios acelerados de este período del ciclo vital, dejan a las personas adultas desprovistas de referentes que les permitan recordar lo que aconteció en su propia vida, para orientar y enfrentar lo que están viviendo las generaciones jóvenes, y por consiguiente no toman en cuenta sus perspectivas.

De la misma forma que el patriarcado, como parte de la episteme moderna Occidental, ha llevado -a lo largo de la historia- a la idea de que una mujer es propiedad del varón con quien contrae matrimonio, como sistema ha definido que los niños y las niñas

pertenecen a la persona o a las personas adultas que se encuentran a su cargo (bajo mi punto de vista, toda persona pertenece exclusivamente a sí misma).

Ello no obsta para reconocer las necesidades de cuidado, afecto y atención de la infancia y la juventud que la sociedad adulta debe respetar, promover y proteger, como obligación común. Pero cuando una persona adulta piensa que otra más pequeña le “pertenece”, como un objeto, no es de extrañar que esta primera acabe dirigiendo la vida de la segunda, sus gustos, sus emociones, su forma de vestir y de pensar, lo cual, además, no se hace desde el punto de vista del ser más pequeño, sino del más grande, el adulto.

De este modo, nos encontramos con que las pautas que marcan los contextos infanto-juveniles no son diseñadas únicamente desde los hogares, a partir de las decisiones autónomas de padres y madres (y cada vez más de la familia extensa o de otras personas a su cargo), sino que, además, a nivel nacional o internacional, están condicionadas por marcos de la cultura, la religión y la política que atraviesan los sistemas educativos, materializándose en la escuela.

En la escuela, los métodos empleados siempre han sido restrictivos para los cuerpos infantiles y juveniles: se han usado castigos físicos, no se han tenido en cuenta ni las opiniones ni los sentimientos de los niños y las niñas, se les ha adoctrinado, de muchas maneras. De hecho, existe un dicho popular que cuenta que "la letra con sangre entra".

Actualmente, se han suprimido oficialmente los castigos físicos, existen normas protectoras que garantizan los derechos de la niñez y la juventud, pero eso no significa que aún circulen sobre los y las jóvenes muchos prejuicios que resultan en actuaciones reales de carácter denigrante y discriminatorio. Ideas como que estas personas jóvenes son irresponsables (lo cual puede dificultar que sean elegidos en ciertos puestos de trabajo), que sólo piensan en beber, fumar y drogarse, mediante una generalización de conductas que, además, son producto social, tiene como efecto que se les considere menos capaces para ciertos puestos laborales, es decir, que sean puestos en lugar de inferioridad.

Existen otras circunstancias adicionales; por ejemplo, que niños y las niñas en numerosas ocasiones hayan venido al mundo por accidente o con el fin de servir de objetos para

satisfacer necesidades familiares o personales de sus progenitores. Muchas familias han tenido a sus niños y niñas para poder pasar la herencia a alguien, para demostrar los buenos genes que tienen, para tener una mano una mano de obra extra en el campo o para servir en las tareas del hogar.

Con esto, observamos que, a lo largo de la historia, hasta la actualidad, las personas de menor edad siempre han estado subordinadas a las mayores, padeciendo discriminaciones y daños que han llegado a causarles en ocasiones la muerte, y que por ende, el mundo de la educación aún tiene mucho camino por delante en la construcción de una sociedad que incluya una perspectiva que no deje de lado a niños, niñas y jóvenes por causa de su edad; un mundo en donde el profesorado tenga en cuenta realmente sus ideas y sentimientos; en donde los padres, las madres y la sociedad les respeten; un mundo en donde las personas adultas no les pidan respeto por ser adultas, sino por ser personas; un mundo en donde puedan jugar y divertirse en la calle, libre, sana y gratuitamente; un mundo que, en definitiva, se agache un poco y se ponga a su altura.

En los diferentes relatos de las y los estudiantes se puede observar la relación adultocéntrica al referir a las estudiantes y los estudiantes como seres incapaces de tomar decisiones, ya que, su edad no les permite tener una claridad sobre las acciones consecuentes que podrían acarrear. Por tal razón, se hace necesaria la visión del adulto que orienta y no permite decidir a un ser inferiorizado.

4. CONCLUSIONES

El trabajo de diálogo, ejercicios, sesiones plenarias y de observación participante realizado con los y las estudiantes de los grados escolares sexto y once de secundaria en el colegio La Estancia-San Isidro Labrador, logró plantear que es posible acercarse a conocer y visibilizar aspectos de la vida escolar y extraescolar, que han sido, o bien desconocidas o bien normalizadas, y sobre los cuales, no había una reflexión específica, usando perspectivas decoloniales, respecto de hechos que, particularmente, se pueden configurar como expresiones materiales de formas de discriminación con impactos negativos en la construcción de subjetividades juveniles. Las maestras y maestros ignoramos muchas situaciones que suceden en el ámbito escolar, que van más allá de la acción educativa de impartir unos contenidos específicos del plan de estudios, porque no nos damos la oportunidad de explorar el entorno en el que trabajamos y vivimos. De allí, surge una reconsideración central de las teorías crítico-sociales en educación.

Al dialogar con los y las estudiantes se propició un acercamiento entre nosotros, que, en ningún momento, trasgredió las bases del respeto mutuo, como temen algunos y algunas docentes. El diálogo, como plantean las pedagogías críticas, generó confianza y con ello permitió que los y las estudiantes participaran activamente, en espacios para pensar-se de otro modo. El trabajo desarrollado a lo largo del proceso recogió, asimismo, experiencias de estudiantes desde sus diferentes prácticas sobre el tema de cómo la discriminación, más allá de un enunciado vacío, se experimenta en el cuerpo y en la vida concreta. A manera de reflexión final, puedo afirmar que este trabajo nos permite, ahora, observar que la discriminación tiene manifestaciones que están presentes y activas en los espacios escolares: Se vive discriminación entre estudiantes, por maestros/as y hacia estos/as.

En ocasiones, pensamos que, como maestras, estamos por fuera de la posibilidad de ejercer las prácticas discriminatorias o de ser víctimas de ellas, bien sea porque ya se encuentran normalizadas en la escuela, o bien, porque creemos que nuestra posición

superior en la jerarquía de las relaciones de saber/poder nos hace inmunes. Pero las distintas formas de discriminación se ejercen de diversas formas y, por tanto, como sujetos sociales, somos víctimas o agentes también de ellas, debido a los modelos estandarizados de maestro(a) que ha impuesto la sociedad de las élites dominantes, herederas de la modernidad/colonialidad.

Precisamente frente a estos fenómenos, este trabajo pretendió indagar sobre la genealogía de diferentes formas de discriminación actuales como racismo, homofobia, machismo y relaciones de saber-poder y ubicó su emergencia en la Colonia, cuando los procesos de expansión del sistema-mundo implicaron que, durante la primera modernidad, (lo que fue llamado) América estuviera bajo el dominio de los colonizadores europeos, generándose, de esta manera, una jerarquización racial de la sociedad. Esta jerarquización, llamada por Aníbal Quijano colonialidad del poder -ese patrón de poder establecido por los colonizadores blancos sobre las demás "razas"- a las que consideraron inferiores, opera aún, de modo "sedimentado", tanto en el ámbito del poder como en el acceso, reconocimiento de saberes y producción de conocimiento.

La colonialidad del poder, es entonces, la estrategia de los colonizadores, que perdura aún hoy en nuestros días, para conservarse a la cabeza del dominio violento del territorio. Junto a la colonialidad del poder, se despliegan otras dos dimensiones: la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. La primera, se refiere a la deslegitimación que sufrieron y sufren los conocimientos producidos por fuera de los cánones europeos considerados como los únicos científicos y verdaderos; y la segunda, al impacto ontológico de la colonialidad del poder en cada individuo, en especial de las mujeres, los indígenas y afrodescendientes, por el hecho de ser considerado inferior y, a la postre, aceptar y reproducir el discurso de los colonizadores/dominadores. La colonialidad es definida por Mignolo como la cara oculta de la modernidad, y sus modos de operar aún se conservan en la sociedad actual, a través de rasgos sedimentados de la jerarquización de la sociedad instaurada por los colonizadores, bajo otras consideraciones, como la edad, el lugar donde se habita, la pertenencia étnica o de clase o la orientación sexual.

Surge, entonces, el interrogante acerca de cómo se materializa esa continuidad de la colonialidad del poder, del ser y del saber (con sus respectivas modificaciones, fruto de las prácticas sociales) en la escuela, hasta nuestros días. Y la respuesta a este cuestionamiento se encuentra en las prácticas de las élites nacionales, que continuaron en el poder tras la época independentista. Los llamados criollos, hijos de españoles nacidos en América, no representaron cambios mayores en las relaciones sociales discriminatorias existentes, sino que continuaron con los privilegios que les proporcionó la colonialidad del poder; es decir, hubo un cambio de representación del poder, mas no, de prácticas de diferencia cultural. Continuaron en el poder, defendiendo privilegios heredados, que estaban dispuestos a mantener a cualquier costo. Y fue, justamente, en la escuela, donde encontraron mecanismos idóneos para sostener esta colonialidad del poder, a través de estrategias para configurar el conocimiento occidental como la colonialidad del saber y, por ende en combinación con el poder, del ser. Ello se alcanzó tras la imposición de planes de control, la vigilancia y el castigo para suprimir las diferencias de personas o comunidades *otras* que, buscaran desestabilizar la idea de nación homogénea.

Así las cosas, las élites gobernantes mantuvieron y siguen manteniendo las prácticas de los colonizadores (pues tuvieron una educación específica para conseguirlo) de separación clasista, sexista y racial y han logrado consolidar sus ideas excluyentes en una sociedad que ha aceptado y reproducido prácticas discursivas discriminatorias, motivadas por esos factores, asociados también a cuestiones ideológicas. Es difícil asumir y aceptar que aún no hemos logrado superar la sujeción a la colonialidad.

Y es la escuela uno de los mecanismos privilegiados sobre el cual se ha sostenido el proyecto moderno/colonial, pues es el espacio donde se defienden los ideales de la Ilustración, de una pretendida democracia (racial, sexual, generacional), que, al confrontarse con contextos que demuestran que sus promesas no se cumplieron, normalizan la colonialidad del poder, del saber y del ser, a través de las diferentes prácticas discriminatorias, que perviven, principalmente, en las prácticas discursivas de la comunidad escolar. Por tal razón, este trabajo pretendió llevar al ámbito escolar el

debate acerca de la colonialidad del poder, del saber y del ser, así como el de la interculturalidad como una de las herramientas para enfrentarlas.

En este orden de ideas, los y las estudiantes pudieron efectuar reflexiones para visibilizar diferentes prácticas discriminatorias ejercidas en los espacios escolares, bien sea entre pares o por parte de sus maestros, reconociendo-se cómo sujetos de alteridad, dentro de la diferencia, el respeto y buscando mecanismos para superar de las discriminaciones. Por tanto, el trabajo realizado en el colegio La Estancia – San Isidro Labrador JM, fue más allá de la identificación de algunas formas de discriminación y su genealogía. La intención fue poner en discusión el reconocimiento a la otredad y construir formas para la crítica a la colonialidad, que se manifiesta por medio de diversas formas de discriminación (racismo, homofobia, machismo, relaciones opresivas de saber/poder).

De esta manera, y teniendo en cuenta que la interculturalidad emerge como práctica que busca superar algunas de las formas de discriminación cuya estrategia es entablar el diálogo como mecanismo de comunicación igualitaria, desde el reconocimiento de la diferencia cultural, que supere a la dominación, y la imposición del poder, se lleva al aula esta temática, para visibilizar diferentes experiencias de los estudiantes, que luego “traspasarían” los muros de la escuela, reconciliando la noción de la escuela como situada en un contexto determinado, con el fin de dar voz a esas formas *otras* de concebir y representarse en el mundo, configurando alteridades, desde la niñez, y desde las diferentes condiciones excluidas, oprimidas, estigmatizadas o segregadas socialmente, como la raza, el género, la homosexualidad...

La experiencia no finaliza con la escritura de esta tesis; pues dentro del plan de estudios de la clase de lengua castellana daré continuidad a la visibilización de las prácticas discursivas instauradas desde la colonia, buscando modificarlas, pues considero que, a través de éstas, la normalización de las prácticas discriminatorias logra pasar desapercibida.

Para los y las estudiantes la discusión continuará, los de grado sexto des-normalizando prácticas discriminatorias dentro de la escuela, mientras que, los de grado once, llevarán la discusión –ahora sí- por fuera de los muros de la escuela para que puedan evidenciar

que la diferencia no significa deficiencia, como nos lo han hecho pensar quienes desde las élites, desde la colonia hasta nuestros días, han sostenido el mismo patrón de poder. Pues las diferencias que no son respetadas en la escuela son el síntoma de que seguimos sujetos a esa nación homogénea, basada en la colonialidad del poder, del ser y del saber.

La intención principal de esta experiencia fue trabajar con los y las estudiantes experiencias basadas en el respeto por ellos mismos y por la diferencia para – por medio del diálogo – construir una sociedad que enfrente a la colonialidad, en otras palabras, una sociedad decolonial que propenda por la no repetición, el cuestionamiento, deconstrucción y superación de las prácticas discriminatorias heredadas de la sociedad moderno/colonial.

5. BIBLIOGRAFÍA

Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bhabha, H., (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Busso, H., (2012) *Salirse de juego. Perspectivas de articulación teórica entre la crítica decolonial transmoderna con las reflexiones de Foucault y Deleuze* En: Tabula Rasa, núm. 16, pp. 103-120 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia

Castillo, E & Guido S (2015) La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? En Revista Colombiana de Educación No 69, Colombia.

Castro-Gómez, S. (2010), *La hybris del punto cero ciencia raza e ilustración en la Nueva granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S & Restrepo, E., (2008) *Genealogías de la colombianidad -- 1a ed. --* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

Castro-Gómez, S. (2007), *Michel Foucault y la colonialidad del poder*, En Tabula Rasa número 6 Bogotá junio 2007.

Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Universidad de La Salle, Colombia
Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre

Dussel, E. (2000), *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: Lander (compilador) (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Dussel, E. (1994), *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz, UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores.

Escobar, A., (2010), *Territorios de diferencia. Lugar, movimiento, vida, redes*. Popayán: Envi3n Editores.

Escobar, A., (2003), *Mundos y conocimiento de otro modo. El programa de investigaci3n de modernidad/colonialidad latinoamericano*, En: Departamento de Antropolog3a, Universidad de Carolina del Norte (UNC), Chapel Hill. Instituto Colombiano de Antropolog3a e Historia, Bogot3a.

Freire, P., (2002), *Pedagog3a de la esperanza un reencuentro con la pedagog3a del oprimido*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Foucault, M., (2006a), *Seguridad, Territorio y Poblaci3n. Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Primera edici3n, Buenos Aires: Fondo de Cultura Econ3mica.

Foucault, M., (2006b), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Foucault, M., (2003), *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisi3n*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Foucault, M., (1991) *Las redes del poder*, Buenos Aires: Almagesto, pp. 7-20.

Foucault, M. (1988), *El sujeto y el poder*. En: Revista Mexicana de Sociolog3a, Vol. 50, No. 3. pp. 3-20. Revista Mexicana de Sociolog3a Universidad Nacional Aut3noma de M3xico.

Foucault, M., (1979), *Microf3sica del poder*, Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Garc3a de la Huerta, M. (2010) *Identidades culturales y reclamos de minor3as*. Santiago de Chile: Universitaria.

Garrido, M, (1990), *Escuela Nueva 15 a3os*, En: Ministerio de educaci3n nacional, Gamacolor editorial.

Garriga Zucal, J., (2005) “*Haciendo amigos a las piñas*”. *Interacciones intercambios y relaciones de una hinchada de fútbol*” revista digital ef. Deportes No. 88. Buenos Aires.

Gnecco, C. (2010), Discursos sobre el otro. Pasos hacia una arqueología de la alteridad étnica. En CS N° 02. pp: 101-130.

Goetz, J., & LeCompte, M. (2010), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Grimson, A., (2008), Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. En: *Tabula Rasa*, número 8, enero-junio, 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Grimson, A., (2000) *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Grosfoguel, R., (2007a), Descolonizando los universalismos occidentales: El pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas .En: Castro, S. y Grosfoguel, R. (editores), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia universidad javeriana- Instituto pensar, Universidad Central- IESCO, Siglo del hombre editores.

Grosfoguel, R. (2007b), Más allá de los uni-versalismos occidentales: pluriversalidad y transmodernidad como proyectos decoloniales. En: *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. En: Saavedra, J., y Escobar, A., (2007),

Krauskopf, D., (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Lugones, M. (2008), Colonialidad y género. En: *Tabula Rasa* número 9, julio- diciembre Bogotá.

Mèlich, J. (1994), *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*, Barcelona: Editorial Anthropos.

Mendizábal, N. (2006), Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Irene Vasilachis, (2006), *Estrategias de la investigación cualitativa*, Barcelona: Editorial Gedisa.

Mignolo, W., (2007), El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, En: Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (editores), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W., (2005), Cambiando Las Éticas Y Las Políticas Del Conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En: *Tabula Rasa* (3): 47-71

Colonialidad del poder y subalternidad, En: *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos*. Estado, cultura, subalternidad, Ileana Rodríguez (ed.)

Moreno, H., (2012) Derechos diferenciados y Estado Multicultural en Colombia En Seminario Virtual Corporación viva la ciudadanía, Colombia

Observatorio de los derechos humanos de las mujeres en Colombia (2001). "*En situaciones de conflicto armado las mujeres también tienen derechos*" Documento Marco Conceptual. Pilar Rueda, Asesora en Derechos Humanos, Confluencia Nacional de Redes de Mujeres – Bogotá: Corporación Sisma Mujer

Quijano, A., (2001) Colonialidad del poder cultura y conocimiento en América Latina. En: Mignolo, W (ed). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Signo-Duke University.

Pachón, D., (2008) Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad, En: *Revista Ciencia y política* No 5

Pineau, P ([1996]-2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid. Graò, Biblioteca de aula. pp. 121-132

Perrenoud, P (1995) *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, el fracaso y las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar.* Madrid: Ediciones Morata.

Restrepo, Eduardo (2010) *Racismo y discriminación.* Documento en línea, University of North Carolina, Recuperado de: <http://www.unc.edu/~restrepo/documentos/racismo.pdf>

Restrepo, E., (2011a) *Modernidad y diferencia*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Restrepo, E. & Rojas, A. (2010), *Inflexión decolonial.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colombia.

Restrepo, E. (2008), *Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault.* Bogotá: Pontificia universidad javeriana.

Restrepo, E., (2004), *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*, Cali: Editorial Universidad del Cauca.

Riveros, A. (2010) Interculturalidad, prácticas pedagógicas de maestros y maestras y construcción del otro. En: *Grafía Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas Universidad Autónoma de Colombia.*

Rojas A. & Castillo E., (2007) Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación? En Revista Educación y Pedagogía, vol XIX, núm 48

Rojas, A. & Castillo E., (2005), *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Rockwell, E. (1986). La Relevancia de la Etnografía para la Transformación de la Escuela. En: Universidad Pedagógica Nacional: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación.* Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, pp. 15-29.

Saussure, F., (1987), *Curso de lingüística general.* Madrid: Alianza.

Skljar, C. (2009) Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *En: Revista Educación y Pedagogía* No 59

Soler, S. (2009) La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación *Sociedad y Discurso* Número 15: 107-124 *Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg* www.discurso.aau.dk
ISSN 1601-1686

Soler Castillo, S., (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de investigación*. Universidad de La Salle. Bogotá Colombia

Sosa, E. (2009) *La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Caracas. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art12.pdf>

Tadeu da Silva, T. (1997). *El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?, Crítica pos-estructuralista y educación*. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Da_Silva_Unidad_7.pdf

Vieira, M - Alves M, & Gandin, L (2012), Contradicciones y ambigüedades del currículo y de las políticas educativas contemporáneas - entrevista con Michael Apple. *En: Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 175-184 Universidad Federal Do Rio Grande do Sul, Brasil

Villa, W. (2010), La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de la enunciación. *En: Miradas 8. Revista de la Maestría en Comunicación Educativa* Universidad Tecnológica de Pereira.

Villa, W. (2008), *Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presente*. *En: Colombia* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, v. p.100 - 120

Villa, W. & Grueso, A. (compiladores) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Villa, E & Villa, W. (2010), *La pedagogización de la oralidad: en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano*. Recuperado de:

http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/cuadernos_literatura/article/view/349/215

Wallestein y Quijano (1992), La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista internacional de ciencias sociales*. (134): 583- 591.

Walsh, C. (2009), La interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Segundo seminario internacional de investigación educativa, interculturalidad y educación intercultural* La Paz/Bogotá: Editorial III- CAB.

Walsh, C., (2007) Interculturalidad colonialidad y educación. En *Revista Educación y Pedagogía*, volumen XIX, número 48, mayo-agosto de 2007. Universidad de Antioquia.

Walsh, C. (2005), *La interculturalidad en la educación*, Lima: Ministerio de educación Perú.

Woods, P (1998), La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. *El Nuevo Día*, 5 de septiembre de 2009. Recuperado de http://www.elnuevodia.com/blog-la_presion_de_grupo-612085.html

La educación prohibida (Película) dirección Germán Doin, Eulam producciones (2012).

Manual de convivencia del colegio La Estancia San Isidro Labrador 2012- 2013.

Racismo y discriminación. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>

El Manual de convivencia fortalece la educación

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-340940.html>

6. ANEXOS

DATOS DEMOGRÁFICOS UPZ ISMAEL PERDOMO

La Upz Ismael Perdomo está compuesta por barrios de vivienda [de interés social], principalmente de estratos 1 y 2, con comercio barrial y algunos servicios a la comunidad como canchas, colegios, salones comunales y otros. Se localiza en un punto estratégico por el paso de vías importantes para la ciudad, como la Autopista Sur y la avenida Ciudad de Villavicencio, además de las avenidas Bosa y Jorge Gaitán Cortés.

Esta UPZ concentra el 47,8% del total de su población (172.141 habitantes) en el estrato bajo-bajo y el 47,2% en el estrato bajo (Red Unidos Zona 5)

Mapa de la UPZ Ismael Perdomo



Fuente: <http://redunidoszona5ciudadbolivar.blogspot.com/2014/04/upz-69-ismael-perdomo.html>

Los siguientes escritos de las y los estudiantes del grado sexto responden a una plenaria – taller donde se abordó la problemática de la discriminación desde la posición de víctima – victimario, con el objetivo de vivenciar las emociones que los afectan al discriminar o ser discriminados. En los relatos se narra como las y los estudiantes se sienten vulnerados o vulneran a sus pares.

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

DISCRIMINACION

A mi me han discriminado por ser niño en la forma en que me visto, hablo, me expreso a mi mamá le dicen que yo robo echo vicio y que no hago nada pero en verdad yo le colaboro a mi mamá en la casa en que forma haciendo oficio ayudándole a colaborar en lo que pueda mi mamá me dice acostumbrado que no tenga malas amistades que eso no me lleva por buen camino si todos supieran como soy yo me entenderían mucho más vieran en realidad la persona que soy, no me juzgarían no hablarían mal de mí no le volverían a decir cosas malas nada de eso

Jose Franza Duarte

José Duarte (12 años) – curso 603

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

También cuando yo escuchaba una música diferente a la que ellos escuchaban, me decían que dejara de escuchar eso por que disque era música de gays y yo les decía que era música normal como cualquier otra pero seguían insistiendo en que la cambiara, pero yo no les hice caso y seguí escuchando la música que me gustaba.

10

Danny Chaguala (10 años) curso 601

Una Discriminación

Hace unos años en el colegio san isidro Labrador yo discriminaba a una niña por utilizar gafas le había puesto apodos como: gafufo, cuatro gas etc.

Todos los días la la trataba mal pero un día me ocurrió lo mismo que yo le hacía y era discriminarla y me sentí tan mal que deje de tratarla mal y no le bolbia a poner apodos y le pedi una disculpa y ella me perdono por todos los errores que cometi con ella y nos fuimos convirtiendo en amigas.

Yurisney Quiceno (11 años) curso 602

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

BULLYING

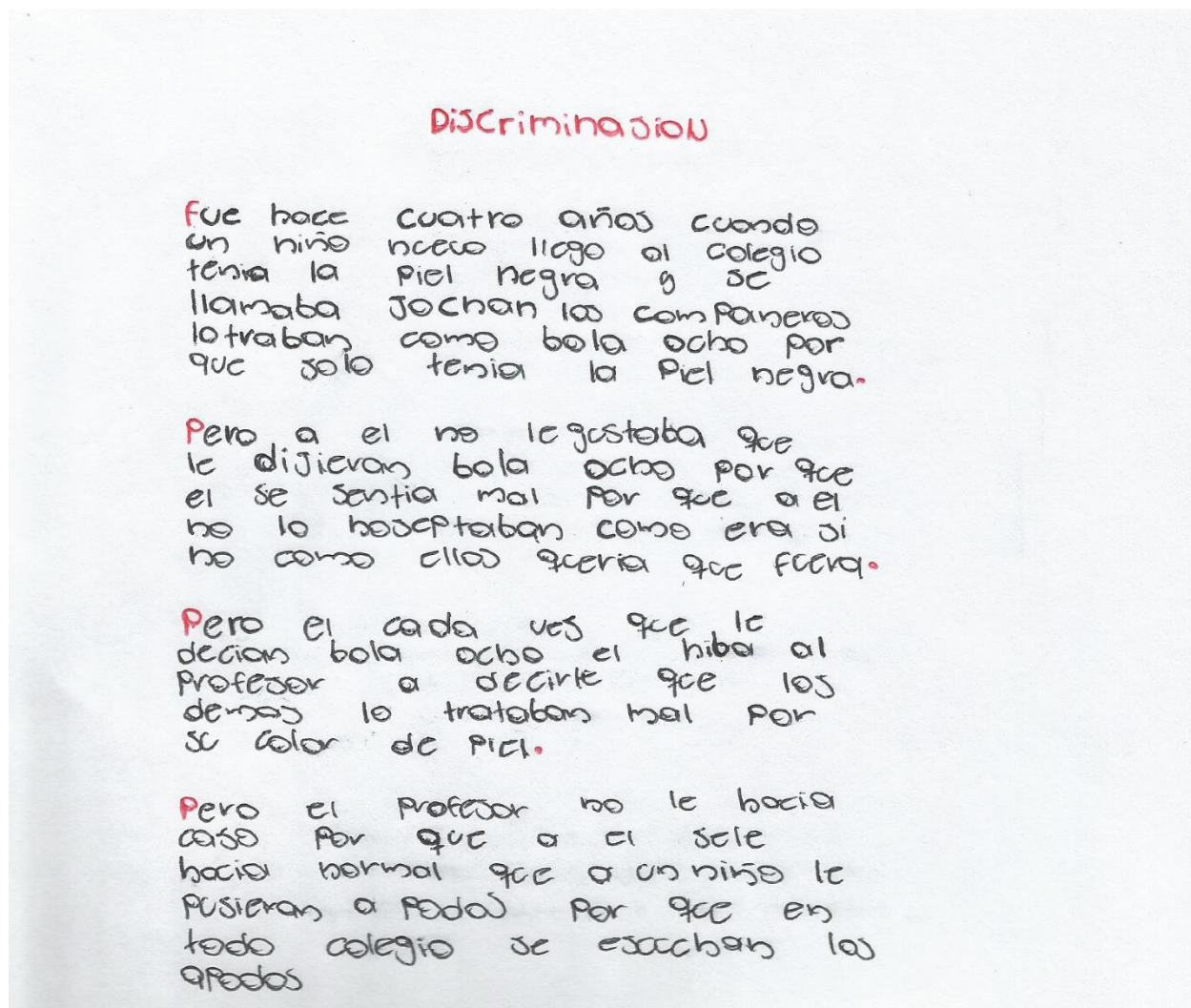
He sido víctima de la discriminación debido a mi estatura, ya que soy un poco pequeña. Junto a los demás, todos los días a la misma hora. Soy discriminada por mi pie, porque es pequeño y todos en mi curso me molestan, y se me burlan. Soy pequeña por herencia de la familia de mi papa. Todos los días, al salir del (mi casa) colegio, me siento más tranquila, porque ya nadie me molesta por mi pie ni por mi estatura, también todas las mañanas me invento que estoy enferma, para no venir, hasta el día de hoy no se ha resuelto nada.

Angelly Beltrán (10 años) curso 603

Este fue un caso de discriminación que yo le realice a un compañero en el 2011 en un colegio de Ibagué, El nombre del compañero era Carlos y lo discriminaba por su sobre peso y por su forma física, yo lo discriminaba por que me gustaba cogerlo de parche, y pues le ponía apodos de gente o muñecos ficticios gordos: como majimbu, bola de grasas, Albondiga con patas, Guñuelo etc.

Maikol Aguiar (13 años) curso 602

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

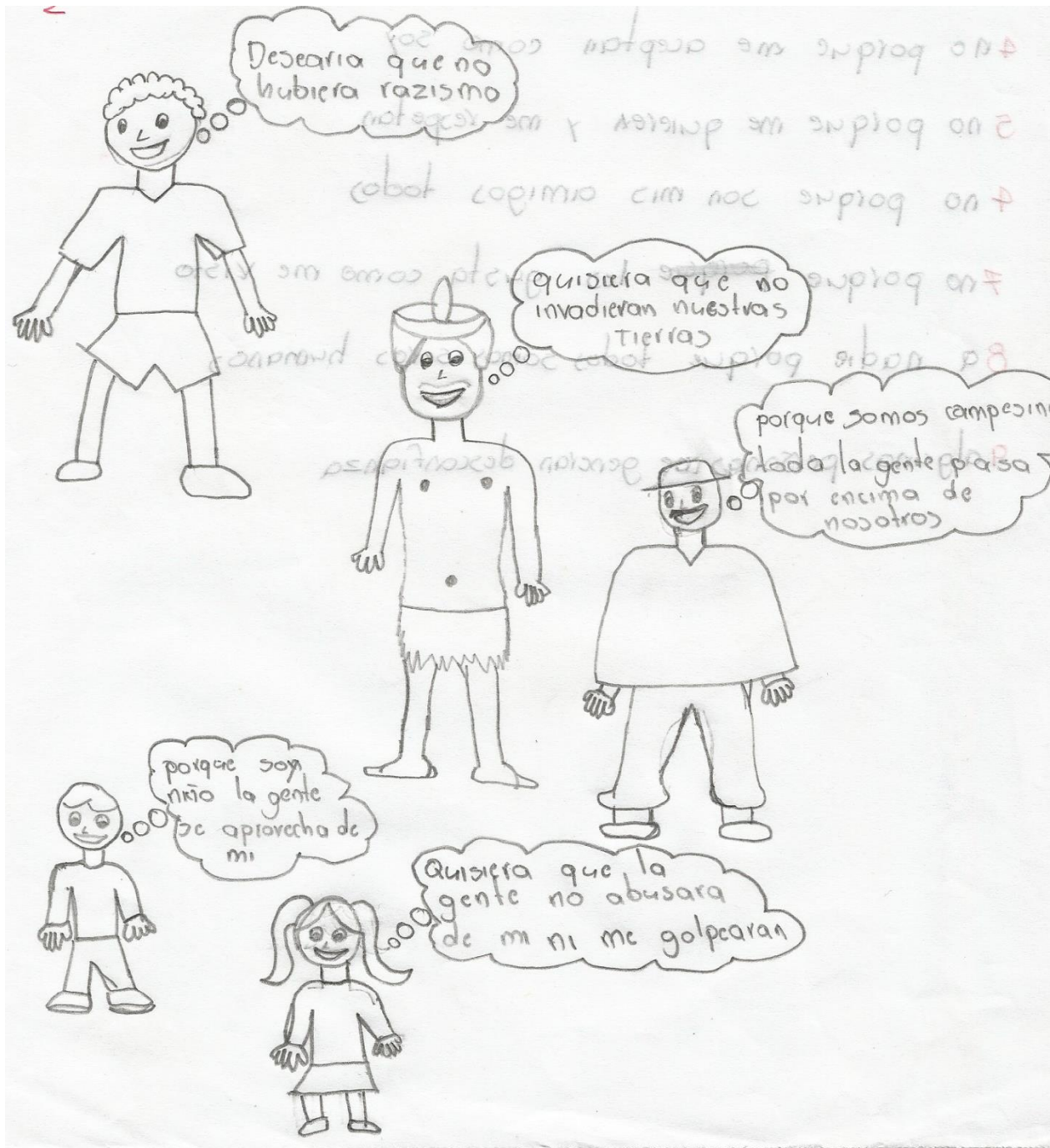


Santiago Cantor (11 años) curso 601

TALLER DIAGNÓSTICO SOBRE DISCRIMINACIÓN

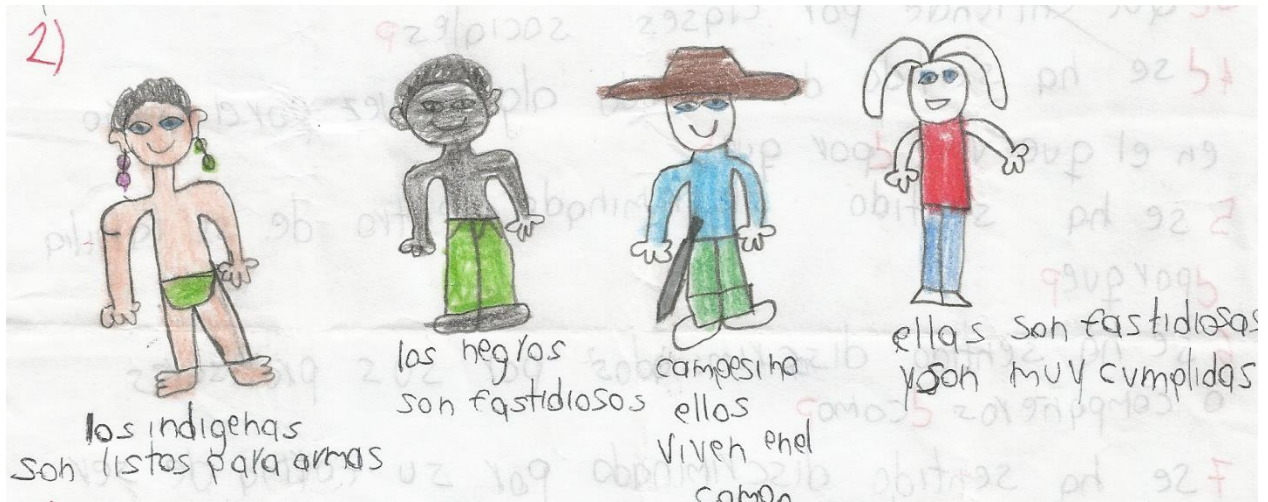
En los siguientes relatos se encuentran dibujos de los estudiantes donde según su mirada perciben a las personas que consideran diferentes por raza/etnia, genero, o nivel socio cultural. Al lado de cada dibujo los estudiantes y las estudiantes expresaron las sensaciones producidas y se logró establecer que cada concepto previo estaba establecido desde sus hogares.

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

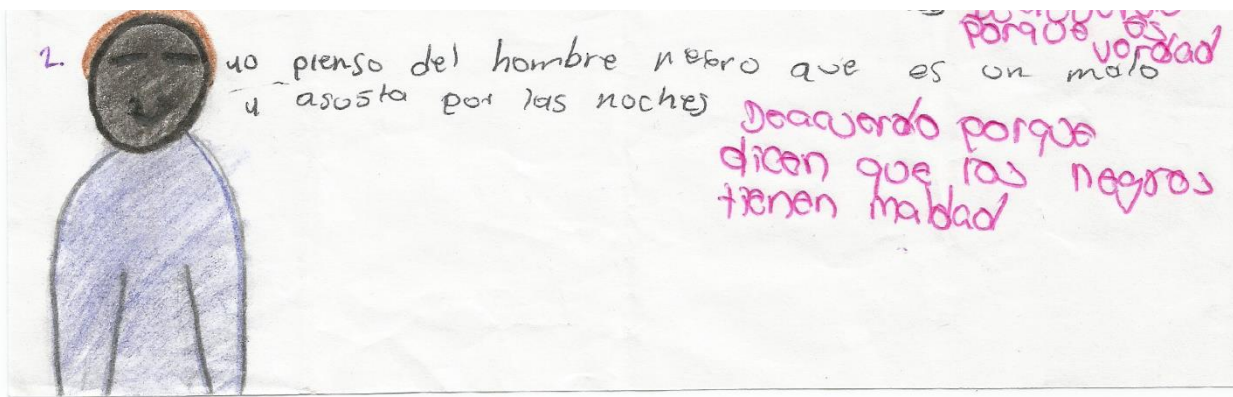


Ivonne Tatiana Rosas (10 años) curso 602

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD



Oskar Acero (10 años) curso 601



Alba Lucía Agredo (10 años) curso 602

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

En la institución me he sentido discriminada por una profesora, ya que ella no me dejó participar en la clase que por que yo tengo un hijo, y no me dejó opinar en esa clase.

Francy Arévalo (16 años) curso 1103

Si me he sentido discriminada debido a que tengo algunos familiares en la Carcel y la gente piensa que si ellos hicieron esas cosas pues que de pronto yo tambien o que si me hablan quien sabe que le va hacer mi familia.

Geraldine Vargas (15 años) curso 1101

6. Se ha sentido discriminado por los profesores o profesoras y compañeros y compañeras.
RTA= Si, porque cuando hay alguna persona no le gusta que lo piense o lo que hace intentan ofenderlo diciendo le palabras poniendolo en chiste o en burla para los demás entonces buca ofenderlo al otro para estar a pares.

Brayan Rodríguez (17 años) curso 1101

6) Si me he sentido discriminada por mis profesores cuando el año pasado un profesor me decía "satanica"

Evelyn Martínez (16 años) curso 1103

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

- 5) Si, me siento discriminada porque yo no creo en ningún tipo de religión, y cuando mi familia va a misa me quieren como obligar a ir y comienzan a querer incitarme a religión, haciendo ver mi pensamiento como negativo.
- 6) Si, me siento discriminada cuando se puede ver con facilidad que algunos profesores tienen preferencia con algún estudiante, donde le dan más privilegios que a los demás.
- 7) Si porque hay veces en que pienso diferente y al expresar esto me he recibido críticas, y hay personas que cambian su forma de ser conmigo.

Margy Patiño (17 años) curso 1101

Si, Por que en cierto momento de mi vida, tuve inclinaciones hacia las mujeres y por ello las personas trataban de evitarme.

Laura Hernández (16 años) 1102

Una vez con un profesor ya que un día dijo que si yo escuchaba rock o rap etc ya heramos unos viciosos, o ladrones o nos juzgaba simplemente por el sector.

Jessica Carrillo (16 años) curso 1102

Discriminacion por docente.

El pasado lunes 6 de Abril del 2015 en el _____
habia una estudiante que se sintio discriminada _____
por su profesora de musica. la profesora no se _____
dirigió correctamente a la estudiante. _____
la estudiante dice que ella solo le llama la _____
atencion a la estudiante. la directora de curso _____
y la estudiante fueron hablar con esa profesora _____
y se molesto. y le dijo a la estudiante que era _____
descarada. la estudiante no quedo conforme. _____
y se dirigió a coordinacion a buscar otras formas _____
de solucion hablaron con la coordinadora y llegaron a _____
un acuerdo que se iban a respetar tanto como la _____
estudiante a la profesora y la profesora a la _____
estudiante, tienen un mes para mejorar su relacion _____
de profesora a estudiante y estudiante a profesora. _____
o si no toman otras medidas contundentes.

Karol Bedoya (14 años) curso 803

Una vez con un profesor ya que un dia dijo que si yo escuchaba
rock o rap etc ya heramos unos viciosos, o ladrones o nos juzgaba
simplemente por el sector.

Jessica Carrillo (16 años) curso 1102

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

CUENTOS SOBRE DISCRIMINACIÓN

Con las estudiantes y los estudiantes de sexto se elaboraron una serie de cuentos con el objetivo de narrar historias vividas desde la discriminación pero que en lugar de que la persona discriminada tuviera que cambiar para agradar a los demás, buscara cambiar los imaginarios de los demás desde su condición.

La Escuela de la niña
Taurita

Etase una vez, En un lugar muy bonito muy apartado de Colombia vivia una niña llamada Taurita, ella era una niña muy bonita de diferente color de piel, era afrocolombiana, ella soñaba con ir a la escuela, pero sus padres Casimiro y Rufila le decian, que estaba muy pequeña, Pues solamente tenía 5 años y vivia en el campo, un día de lluvia, Taurita corria hacia su casa tropezó y cayó a un abismo.

Unos campesinos que se encontraban cerca, la auxiliaron y la llevaron a casa de sus padres, ella se fracturó un brazo y una pierna, por lo que fue necesario, que la llevaran del urgencias al hospital de San Andrés, después de 3 meses ella se recupero de su lesiones y salió a caminar por las calles de piedra, de pronto vio una escuela y le dijo a sus padres que queria estudiar allí, y convenció a sus padres de comprar un casa en el Pueblo para vivir en el.

Ella estaba ansiosa de cumplir sus 6 años y que su Padre Casimiro la matriculara en la escuela. Los cuatro vientos. El tiempo transcurrió tan rapido que muy pronto ella estuvo en las aulas de clase con la profesora Carmenza pero cuando ella ingreso por primera vez, se burlaban de ella, por que era la unica niña afrocolombiana, ella tuvo el valor y le dijo a sus compañeros: no deben discriminar a otra persona sin conocer sus sentimientos y su corazón, los niños entendieron que Taurita les habia dado un lección que no debian discriminar sin conocerla a fondo, ellos le pidieron disculpas y quedo la lección aprendida y para ella que la discriminaban no fue un obstaculo para impedir sus sueños y Taurita convivio, muy feliz con sus compañeras y sin discriminar, y vivieron felices para siempre entendiendо que no deben discriminar sin conocerlas; ellas pasaron tiempo juntas, se conocieron más a fondo y sin tener excusas para discriminar. Al fin la niña Taurita cumplió su sueño de estudiar y logro ser profesional y en honor a esta enseñanza el colegio llevo su nombre **la escuela de la niña Taurita.**

Adriana Santamaria 601jm

Gianna Maitea Ardila Sanabria JOM 602

El caballo Marín.

Había una vez un caballo que se llamaba Marín y era un caballo muy lindo de color blanco de ojos azules y el señor que los cuida se llama Don Ramón, él quiere a los demás caballos pero porque los otros caballos si le hacían caso. El caballo Marín no, pero porque Don Ramón le decía que Marín era muy feo, pues como los animales no entienden, dijo Dijo don Ramón, pues entenderan con un palazo y Dijo don Ramón que entendera por que el era super feo y le pegaba con un palo de puntillas, él caballo a penas lloraba por que le pegaban y el trataba de escapar e irse a un lugar que no le pegaran, Don Ramón le decía a Marín que el era un Racista muy feo y Don Ramón no le daba nada de comida y si lo veía comiendo pasto le pegaba con un palo lleno de puntillas fue pasando el tiempo y el caballo entendio un poco de como era de vivir con don Ramón y Don Ramón le empezó a tener un poco de cariño a Marín y Marín aprendió su lección para vivir con su papá Ramón y así fue y vivieron felices para siempre.

DEL CAMPO A UNA CIUDAD
DESCONOCIDA

NURY GINETH
ESPITIA MARTINEZ
601
JM

Había una vez una familia compuesta por: mamá, papá y dos hijos, que vivían en un municipio lejano, tenían una finca, aunque no era muy grande, pero tenían lo necesario para vivir. Cierta día María y Daniel se disponían a cumplir con sus labores ayudándole a sus padres, en el momento llegaron unos hombres con armas en sus manos y amenazando a sus padres los obligaron a dejarlo todo abandonado, con mucha tristeza se tuvieron que marchar de su casa y dejar sus pertenencias y dejar su tierra y venirse a comenzar de nuevo en la ciudad grande donde ellos no conocían nada, lograron acomodarse en la ciudad, pero ahora venía lo más difícil que era buscar cupos para sus hijos para que pudieran seguir estudiando.

Lograron conseguir cupos y los niños estaban muy contentos, pues como muchas niñas no entendían lo que les había pasado como el colegio era muy distinto al que ellos tenían antes, tenían más comodidades que en la escuela de su vereda. Pero en su primer día de clase, la alegría se desvaneció, sus compañeros empezaron a burlarse de María y Daniel y a discriminarlos por su vestuario, por su dialecto, además su conocimiento era diferente y los demás se burlaban de ellos. Los demás los trataban de brutos, bobos, montañeros entre otras cosas. Esta situación la soportaron por un tiempo, los niños sufrieron mucho. Daniel hablaba con María y le decía llorando que extrañaba su vida anterior. María insistía a Daniel que le contaran a alguien lo que les sucedía.

Los niños hablaron con sus padres y le dijeron todo. Sus papas al oírlos, lloraron pero, no podían volver a su hogar. Fueron al colegio sus padres y hablaron con los profesores por eso hicieron una reunión con los padres de los niños, explicaron lo sucedido y les dijeron que hablaran con sus hijos e hicieron algunos talleres donde les enseñaban que todos somos diferentes y que cada uno tenemos virtudes y no importa si somos ricos, pobres, ciudadanos, o del campo todos somos diferentes.

Desde aquel día la vida para Daniel y María fue más llevadera a pesar de sus problemas y por lo que habían pasado.

Los demás compañeros se disculparon y fueron amigos porque entendieron que no hay que discriminar a nadie.

DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RELACIONES DE PODER/SABER: APROXIMACIONES
AL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD

<https://www.youtube.com/watch?v=d6sGABe7wWg&feature=youtu.be>

En el anterior link se puede encontrar la propuesta de trabajo de los estudiantes de grado once, para evidenciar las prácticas discriminatorias dentro y fuera de la escuela.